



Pensar, fazer e aprender

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
CADERNO DO PROFESSOR

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Universidade de Brasília
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Pensar, fazer e aprender

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
CADERNO DO PROFESSOR

Brasília, 2018

Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas
Coordenação de Formação de Professores
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Coordenadoras

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Paola Soares Aragão
Klesia de Andrade Matias

Organizadora

Vera Aparecida de Lucas Freitas

Autores

Cristina Vieira Osler de Almeida
Eliana Maria Sarreta-Alves
Erisevelton Silva Lima
Janaína Vieira Pinto
Klesia de Andrade Matias
Maria do Rosário do N. Ribeiro-Alves
Marilene Xavier dos Santos
Nilza Eigenheer Bertoni
Núbia Luiz Cardoso
Raimunda de Oliveira
Sandra Lara da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira

Colaboradora

Núbia Luiz Cardoso

Revisão

Vera Aparecida de Lucas Freitas

Diagramação

Carolina Sena Pinto

Edição da capa

Carolina Sena Pinto

O68 Organização do trabalho pedagógico: caderno do professor /
organizadora, Vera Aparecida de Lucas Freitas. – Brasília:
Universidade de Brasília, 2018.
96 p.: il.; 28cm. – (Coleção pensar, fazer e aprender:
caderno de apoio à aprendizagem. Língua portuguesa
e matemática; v. 4)

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-64593-60-2 (v. 4)
ISBN 978-85-64593-56-5 (coleção completa)

1. Ensino fundamental. 2. Matemática – Estudo e ensino.
3. Português – Estudo e ensino. I. Freitas, Vera Aparecida
de Lucas (org.). II. Coleção.

CDU 370

Sumário

CADERNO DO PROFESSOR



CONTEXTUALIZAÇÃO

Erisevelton Silva Lima
Janaína Vieira Pinto
Klesia de Andrade Matias
Núbia Luiz Cardoso
Sandra Lara da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira



CAPÍTULO 1

A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola

Erisevelton Silva Lima
Janaína Vieira Pinto
Klesia de Andrade Matias
Núbia Luiz Cardoso
Sandra Lara da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira



CAPÍTULO 2

A Organização do Trabalho Pedagógico na Sala de Aula: Língua Portuguesa

Eliana Maria Sarreta-Alves
Maria do Rosário do N. Ribeiro-Alves



CAPÍTULO 3

A Organização do Trabalho Pedagógico na Sala de Aula: Matemática

Cristina Vieira Osler de Almeida
Marilene Xavier dos Santos
Nilza Eigenheer Bertoni
Raimunda de Oliveira

CONTEXTUALIZAÇÃO

Erisevelton Silva Lima
Janaína Vieira Pinto
Klesia de Andrade Matias
Núbia Luiz Cardoso
Sandra Lara da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de sua proposta pedagógica, estabelece que a educação deve ter como referência a formação integral do ser humano e esclarece que:

[...] a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano (GDF, 2012, p. 19).



<http://jardimbotanicodoamor.blogspot.com.br/2016/05/escola-classe-jardim-botanico-ra-jardim.html>

No Distrito Federal a educação básica é organizada em etapas e modalidades, sendo ofertada em 381 escolas nos Anos Iniciais e 208 escolas nos Anos Finais. As etapas da educação básica são: a educação infantil, o ensino fundamental, com duração de nove anos subdivididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. As modalidades de ensino, que podem localizar-se nas diferentes etapas da educação escolar, são: educação especial, educação do campo, educação profissional e educação de jovens e adultos.

Segundo o Censo Escolar (GDF, 2017), contamos com 651 escolas públicas que atendem a 468.179 estudantes. Destarte, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta como missão:



Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (GDF, 2012, p. 25).

Em relação ao funcionamento, a partir da Portaria nº 285, de 05 de dezembro de 2013 (GDF, 2013b), que aprovou a Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental na SEEDF, sua implantação se deu gradativamente nas instituições educacionais. No entanto, a partir de 2018, conforme determinado pelo Plano Distrital de Educação (2015 - 2014), Lei nº 5.499, de 14/7/2015, todas as unidades escolares da SEEDF que atendem as etapas de ensino supracitadas passaram a se organizar em Ciclos para as Aprendizagens, no qual o processo de progressão escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do 1º Bloco, que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), podendo-se, neste momento, reter aqueles estudantes que não concluíram o seu processo de alfabetização. O 2º Bloco dos Anos Iniciais corresponde aos 4º e 5º anos, também com possibilidade de retenção somente ao final do bloco.

E nesse contexto, a SEEDF estabelece como apoios ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes os atendimentos de Correção da Distorção idade/ano, o Serviço de Orientação Educacional (SOE), as Escolas de Natureza Especial, bem como a Escolarização dos Sujeitos em Situação de Medidas Protetivas, Socioeducativas e que se encontram em Cumprimento de Pena no Sistema Prisional e ainda o Serviço especializado de Apoio à Aprendizagem.

Considerando que a educação se constitui uma produção social e atua como difusora de cultura, representações e visões de mundo, de diferentes grupos sociais em cada período em que vai sendo construída como atividade humana, em seus diversos enfoques, permite estabelecer relações com o que foi se transformando na sociedade e com a própria estrutura educacional. Decorrente dessas transformações sociais, o trabalho com a alfabetização tem sido marcado por um grande número de iniciativas, pesquisas e especialmente por políticas públicas de formação continuada de professores, assim como previsto na meta 16 do PNE (2014-2024).

Segundo Mortatti (2011), a alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Desde o final do século XIX pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje determinamos políticas públicas, a um ou a alguns aspectos específicos da alfabetização.

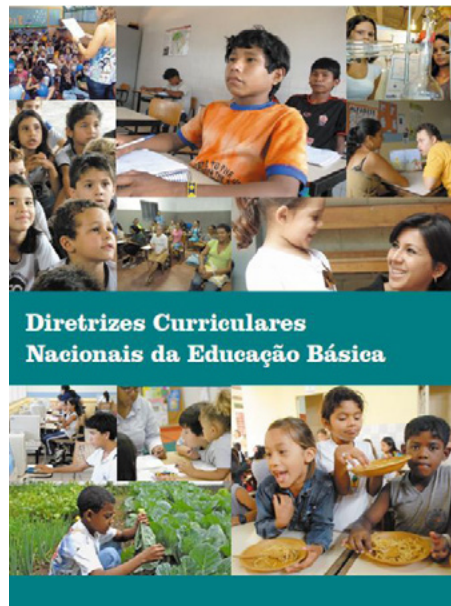
Como marco desse movimento contraditório das políticas públicas e de reforma do ensino, a Declaração de Jomtien (1990), assinada na Conferência Mundial de Educação para Todos, no Ano Internacional da Alfabetização, e a Declaração de Salamanca (1994) temos definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais humana e mais justa, além de termos uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo da educação e melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, elaborado em parceria com a Unesco e em favor da Educação para Todos, estabeleceu como meta da educação nacional a extensão do ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração; além de ter como objetivos principais a elevação do nível de escolaridade da população e melhoria da qualidade da educação. O PNE (2001) também elenca como uma das metas para valorização do magistério da Educação Básica a ampliação da formação continuada, com foco na qualificação e atualização dos professores.

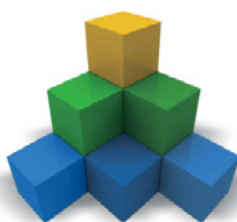
Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 93.94/1996 apresentou significativas modificações com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabelecendo o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental no seu artigo 49, aprovado em 2010, diz que “o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta resolução)”, sendo construídos e definidos os Direitos e Objetivos de Aprendizagens e apresentados nos cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em julho de 2012 com o objetivo principal de garantir o direito à alfabetização plena, a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; reafirmando o que propõe o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º; ou seja, responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 05 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (PNE, 2014, p. 58).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BNCC, 2017) destaca que, nessa etapa da Educação Básica, devem-se ampliar as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação dos estudantes, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os estudantes deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.



<http://slideplayer.com.br/slide/10275711/>



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**

EDUCAÇÃO É A BASE

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela

mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) direciona que no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Assim, o novo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, também apresenta como objetivo principal a garantia da continuidade das Políticas Públicas Educacionais. Dentro deste contexto, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal elaborou documentos que norteiam e orientam o trabalho pedagógico das escolas em especial no que tange ao 2º Ciclo do Ensino Fundamental, destacando-se o Currículo em Movimento da Educação Básica e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, respeitando os tempos de seu desenvolvimento e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem, construção e no fazer coletivo. Portanto, o ensino não fica restrito à transmissão de conteúdos e avaliações quantitativas ao final de cada bimestre.

Assim, a proposta do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é caracterizada por uma organização de tempo e espaço de modo que ensejem, a todos os estudantes, as aprendizagens significativas nas quais a alfabetização e o letramento vão além da figura do professor como mediador do conhecimento e orientador dos estudos, já que o estudante é o foco principal no ensino, em que o mesmo deve perceber e conseguir fazer relações entre o conhecimento apresentado e situações de seu cotidiano.

Para isso, o 2º ciclo dispõe ao professor diferentes estratégias de ensino a fim de ampliar as situações didáticas e garantir a todos os estudantes diversas formas para apropriação dos conteúdos, que denominados de elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) gestão democrática; b) formação continuada; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular: eixos integradores.

Sendo assim, o planejamento do trabalho pedagógico deve ser assumido como prática de reflexão, diagnóstico e de tomada de decisões registradas nos planos de trabalho, de unidade ou de aula. O planejamento imprime qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta com clareza aonde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos. “Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular” (VILLAS BOAS, 2004, p. 95).

Considerando todo esse contexto sociopedagógico, e com o intuito de organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, este Caderno foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em parceria com o Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM-UnB). Portanto, revisitando o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, destacar-se-á, a seguir, os Eixos estruturantes e alguns elementos relevantes para a organização do trabalho pedagógico na escola.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) considera que o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania.

A escola, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não apenas de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constitui-la e, talvez, ressignificá-la.

Historicamente, o conceito de currículo expressa ideias como conjunto de disciplinas/matérias, relação de atividades a serem desenvolvidas pela escola, resultados pretendidos de aprendizagem, relação de conteúdos claramente delimitados e separados entre si, com períodos de tempo rigidamente fixados e conteúdos selecionados para satisfazer alguns critérios avaliativos. Nessas representações, os programas escolares e o trabalho escolar como um todo são tratados sem amplitude, desprovidos de significados e as questões relacionadas à função social da escola são deixadas em plano secundário, transformando o currículo em um objeto que esgota em si mesmo, como algo dado e não como um processo de construção social no qual se possa intervir.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) concebe o currículo signatário da concepção de educação integral e de criação por meio da educação de condições para que as crianças, jovens e adultos se humanizem, apropriando-se da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano. Sendo assim, propõe o currículo como um instrumento aberto em que os conhecimentos dialogam entre si, estimulando a pesquisa, a inovação e a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas, assumindo uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas “da” e “na” escola.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003).

Assim como no espaço concreto da sala de aula e da escola, no currículo formal os elementos da cultura global da sociedade são conciliáveis, favorecendo uma aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local em torno de temas, questões, problemas que



<http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>

podem ser trabalhados como projetos pedagógicos por grupos ou por toda a escola, inseridos nos projetos político-pedagógicos, construídos coletivamente. Nessa perspectiva, os conhecimentos se complementam e são significados numa relação dialética que os amplia no diálogo entre diferentes saberes. A efetivação dessa aproximação de conhecimentos se dará nas escolas, nas discussões coletivas da proposta curricular de cada instituição, tomando como referência o currículo em movimento.

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF.

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza, exigindo que seja uma prática intencional e planejada. Essa compreensão de desenvolvimento humano situa a escola num contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

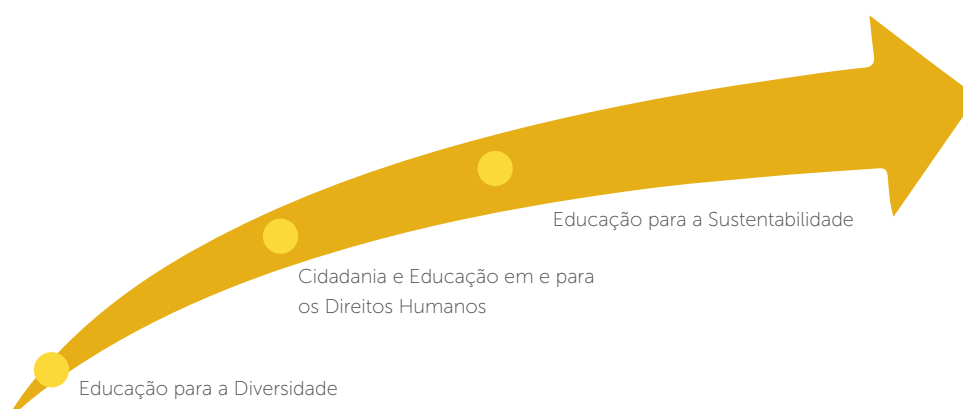
Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais.

Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores.



Foto: Pedro Ventura/Agência Brasília
<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2016/12/07/escolas-publicas-do-df-disputam-premio-para-projetos-de-saneamento/>

A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas, contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do Estado de Direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem; e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos, mas também oportunidades para a construção de identidade. O Currículo da SEEDF, portanto, contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: **Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.**



Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (SANTOMÉ, 1998). A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola.

Assim, os eixos transversais, também possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/ modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada. Dessa maneira, todos os temas escolares e os temas da vida dos estudantes são importantes para compor o currículo escolar. Portanto, os professores devem criar estratégias pedagógicas para abordar os conteúdos de todas as áreas da maneira mais integradora possível, fazendo com que os alunos percebam as múltiplas relações entre todos os fenômenos.

A SEEDF estrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a **diversidade** vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. Portanto, planejar pensando numa educação para a diversidade significa, na prática: reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar; buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão; repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória; considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo; pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.



http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/me_gerais/2014/11/20/me_gerais_interna,458446/festa-de-cor.shtml

Quanto a **Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos** consideramos que a organização política e social baseada na cidadania é um avanço importante para a inclusão de minorias nas políticas sociais, porém não é suficiente para garantir uma convivência entre grupos considerados maiorias e minorias, sendo necessária a introdução de outro nível de direitos, ou seja, os direitos humanos. Nessa perspectiva e considerando os contextos sociais ainda demasiadamente violadores de direitos, a educação em e para os Direitos Humanos vem se colocando como importante resposta às lacunas deixadas pela fragilização de antigas e importantes propostas políticas emancipadoras (SANTOS, 2001).

A Escola, em seu privilegiado espaço de promoção do Estado Democrático de Direito, não pode exercer uma prática negativa em relação ao que defende e, assim, colocar em xeque seu papel transformador da realidade, pois conforme vem sendo amplamente discutido em inúmeras convenções nacionais e internacionais, a educação é um direito fundamental que contribui para a conquista de todos os demais direitos humanos. Daí a importância de termos a Educação em e para os Direitos Humanos como eixo transversal do Currículo da Educação Básica da rede pública do DF.

A cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias.

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros.

Busca-se dar oportunidade aos professores e estudantes a construção de uma sociedade igualitária que atenda às necessidades do presente e conserve recursos naturais para as gerações futuras. Para tal, o percurso pedagógico previsto no projeto político-pedagógico da escola precisa buscar o enfoque de integração e interação, deve ser sistemático, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como as concepções didáticas do processo de ensino.



http://www.mma.gov.br/templates/portal/html/mod_ytc_k2slideshow/inc/img-mostra.php?url=http://simat.mma.gov.br/acomweb/Media/Fotos/AC_1183.jpg&id=1183&tipo=2&legenda=Sustentabilidade:%20aprendendo%20desde%20cedo&KeepThis=true&TB_iframe=true&height=525&width=680

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA (OTP): FACES DA MESMA MOEDA

Não podemos separar o debate e nem as práticas que unem a avaliação, o currículo e o planejamento. A ideia é a de avaliar para aprender, aprender para agir e agir para avançarmos. Estudar e pesquisar na escola sobre seus espaços e práticas pode, a médio prazo, tornar a escola um lugar de aprendizagens

mais éticas e significativas. Nossos estudantes não aprendem somente conteúdos e conceitos, as atitudes dos profissionais e a forma como a escola se organiza ensina bastante. Nesse sentido é que evocamos a necessária construção, reconstrução e ou avaliação do PPP como forma de evidenciar a organização do trabalho na instituição escolar.



Em meio aos inúmeros desafios que movimentam a escola de educação básica, a construção do seu projeto político-pedagógico – PPP – representa, nesse sentido, a oportunidade de a instituição superar obstáculos e potencializar seus acertos. Este breve texto procura auxiliar, de forma prática, como a organização pode encontrar sua metodologia e viabilizar as tratativas que decorrem dessa demanda. O projeto da escola é um documento cujos rumos precisam ser definidos e acordados entre todos que a habitam.

Se existe um início, então deve haver um fim, não é? Nem sempre, o projeto da escola não termina, como também não se encerram as inúmeras questões que a invadem todos os dias. Sendo assim, o primeiro passo é sentarmos, respirarmos e entendermos que somos seres históricos e nossas ideias, como tudo que realizamos, possuem prazos de validade. Vamos contribuir com o agora, vamos deixar nossas marcas e nossos passos, eles são nossas maiores contribuições. A escola precisa lançar mão de algo que chamamos de avaliação do trabalho da escola ou avaliação institucional. O PPP precisa ser avaliado. Se não existe o documento não quer dizer que o projeto não exista, ele se faz representar por meio de todos os hábitos, culturas e formas de agir na instituição durante o ano letivo. Começemos nos autoavaliando, refletindo sobre nossas práticas e contribuições ao longo desse processo. Em seguida, elejamos algumas categorias do trabalho pedagógico que precisam dessa reflexão. Para tanto, apresentamos algumas questões que podem contribuir:

Como tem ocorrido a coordenação pedagógica na escola? O que temos feito e precisa ser mantido, o que precisamos melhorar? Como tenho colaborado para melhoria desse espaço por meio do meu trabalho?

Qual a qualidade dos instrumentos, procedimentos e processos avaliativos que usamos na instituição? Temos primado pela sua qualidade? Como são elaborados? Há participação de colegas? Sou aberto a essas avaliações ou temo que avaliem meu trabalho?

De que maneira tem ocorrido a aproximação, contato e comunicação com a comunidade escolar? Quais as relações da escola com nosso público, desde a portaria da escola, passando pelo balcão da secretaria escolar até a sala da direção?

Que projetos didáticos, interventivos ou outros foram elaborados considerando uma avaliação diagnóstica séria, em todos os componentes curriculares? Esses projetos atendem às necessidades dos estudantes? Como posso auxiliar minha escola a crescer nesse campo ou área?

Sabemos que outros assuntos não foram contemplados acima, todavia eles sinalizam alguma forma de iniciarmos o debate e seus possíveis desdobramentos. A rede conta com um documento que pode nos auxiliar nesta demanda: **“Orientação pedagógica – Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas”**, disponível no sítio da SEEDF. Ele nos reporta à importância de nomearmos uma equipe composta por diferentes segmentos para que conduzamos esse processo com representatividade; todavia, não creditemos a essas pessoas todas as responsabilidades para com esse importante trabalho.

Todo trabalho requer alguma metodologia, assim como toda ação humana é movida por alguma intencionalidade. A professora Ilma Passos Veiga diz que nem toda mudança é para transformação, há mudanças que ocorrem para manutenção de algo ou de alguma ideologia. A escola precisa refletir sobre isso, coletivamente, para que, em conjunto, possa agir por meio de estratégias bem elaboradas. Outras perguntas precisam ser respondidas:

A mudança que queremos vai ao encontro do Currículo de Educação Básica da SEEDF, que é pautado na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e na avaliação formativa?

A escola entendeu que além do Currículo de Educação Básica ela precisa fazer o planejamento da organização ou reorganização curricular para inserir em seu PPP?

A escola compreende que planejar sua organização curricular implica rever as didáticas utilizadas nas salas de aula e as necessidades de aprendizagens dos estudantes em cada componente curricular, por ano, em cada ciclo de aprendizagem?

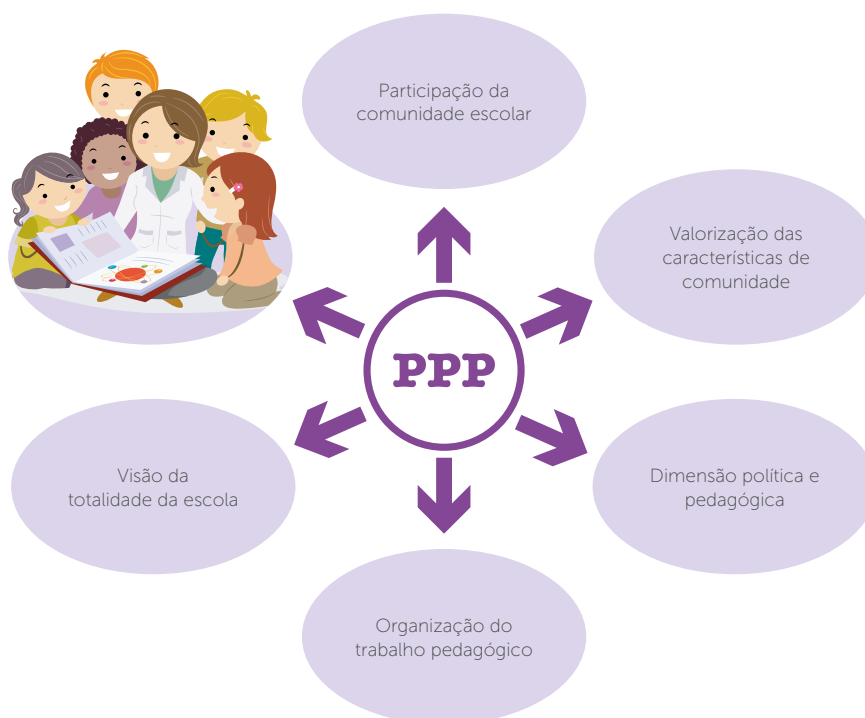


CAPÍTULO 1

A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola

Erisevelton Silva Lima
Janaina Vieira Pinto
Klesia de Andrade Matias
Núbia Luiz Cardoso
Sandra Lara da Silva
Viviane Carrijo Volnei Pereira

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal apresentam uma organização escolar em ciclo de aprendizagem, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças; possibilitando, assim, que o currículo seja trabalhado ao longo de um período de tempo maior, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.



O Currículo da SEEDF propõe ainda eixos integradores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade, com o entendimento de que eixo é algo que sustenta, apoia e integra, pois ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos, sem perder de vista a ludicidade. Esses eixos nos remetem à necessidade de integração e progressão curricular como fundamentais à Organização do Trabalho Pedagógico nos ciclos. É essa organização que propará intervenções didáticas em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, os Anos Iniciais têm como elemento orientador a lógica do processo de aprendizagem do estudante, a reflexão sobre a língua materna e a educação matemática e não a lógica dos conteúdos a ensinar. Cabe salientar que em relação ao ensino da língua materna, ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia,

isto é, a de codificar e decodificar a língua escrita. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 1990, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente, ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004).

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Nessa perspectiva, as crianças precisam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita e do sistema de numeração decimal, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos e de resolução de situações problema. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos e também de compreensão do funcionamento do sistema de numeração decimal.

É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa e da Educação Matemática a serem desenvolvidos ao longo do Ciclo de Alfabetização, propiciando a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado.

Como abordado por Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas.

O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Portanto, a proposta pedagógica da escola deve contemplar os direitos de aprendizagens a serem assegurados a cada ano do ciclo e os professores, juntamente com a equipe

pedagógica, buscarem alternativas para que tais direitos sejam assegurados. Para isso, é essencial a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano, para que o perfil da turma seja traçado e o professor possa, juntamente com a equipe, pensar nas estratégias de ação relacionadas à alfabetização.

A partir desse contexto, precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo.

Na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. São indicados procedimentos e os conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, significação e recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social (catarse e síntese). Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (prática social final).

Professor e estudantes passam, então, a ter novos posicionamentos em relação à prática social do conteúdo que foi adquirido, mesmo que a compreensão do conteúdo ainda não se tenha concretizado como prática, porque esta requer aplicação em situações reais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica com significado social deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, permeada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam dualismos e crescem em meio às contradições.

Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas. O sentido que se atribui à unidade escolar e a sua função social, a concepção que se tem de infância, os espaços da motricidade, da afetividade e da cognição no processo de ensino e de aprendizagem influenciam, diretamente, na forma em que se organiza o trabalho pedagógico. Além desses, muitos outros fatores condicionam a organização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, as características individuais de professores e de estudantes, a localização da unidade escolar, no bairro ou cidade, o espaço físico da própria escola e as atividades nela desenvolvidas, bem como a concepção de educação e de sujeitos que se quer formar.



Foto: Elza Fiúza/Agência Brasil
<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/amazonas/noticias/?id=100000852798>

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SALA DE AULA

Planejar faz parte do nosso cotidiano. Assim como planejamos as ações que realizamos em nosso dia a dia, o professor também precisa planejar suas atividades pedagógicas para sala de aula, utilizando

o planejamento como fio condutor da ação educativa. Por meio do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante. Sendo assim, é função docente planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática social, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos e sistematizados para a aprendizagem.



http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2014/09/08/ensino_educacaobasica_interna,446094/df-apresenta-melhora-mas-esta-abaixo-do-ideal.shtml

A organização espaço/tempo do fazer pedagógico é desafiadora e, muitas vezes, reveladora da forma como os professores concebem e realizam o trabalho docente. Pensar nesse espaço de atuação pedagógica é pensar que a primeira presença se faz pelo corpo que ocupa um espaço e estabelece sentido, a vivência da diversidade e amplitude do estudante. Dessa maneira, o cuidado, um olhar mais sensível, as estratégias pedagógicas diversas e a organização do tempo e espaço escolar fazem a diferença na formação do homem mais feliz, consciente de si e dos outros. E essas relações, promovidas por um espaço e tempo bem organizados e estimulantes, possibilitam outras formas de relacionamentos e de aprendizagens.

As rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, por meio dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Desse modo, a organização e a sistematização do trabalho pedagógico são muito importantes para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar em sala de aula que contemple os diferentes eixos de ensino da língua e da matemática, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura, da escrita e da resolução de situações problema.

Tal planejamento evidencia um amplo conhecimento e domínio teórico-metodológico acerca das especificidades dos saberes escolares, assim como das especificidades que compõem o universo para o qual se planeja. Além disso, é desejável para a otimização dos esforços educativos objetivados no âmbito da escola, que todos os atores escolares, em especial o professor, apresentem as atitudes e hábitos que pretendem desenvolver nos alunos. Esta postura facilita, ao aluno, uma maior clareza a respeito das múltiplas dimensões educativas do espaço escolar.



<http://didacticalivre.blogspot.com.br/2017/05/escola-amplia-acervo-de-livros-obras.html>

Nessa perspectiva da organização das experiências significativas para a aprendizagem dos alunos, há que se reconhecer e assumir a necessidade de uma rotina na sala de aula, sendo essencial que se

ultrapasse uma visão reducionista da educação escolar e dos processos de ensino, possibilitando, assim, um planejamento e organização didática para o êxito das aprendizagens.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com os estudantes. Assim, professor, é necessário resgatar as estruturas didáticas que contemplam as múltiplas estratégias, organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto de trabalho de cada turma, ano e/ou unidade escolar, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor.

Essas estruturas didáticas para organização de tempo na rotina escolar podem ser as atividades permanentes, sequências didáticas e projetos de trabalho.

Ressalta-se, que em toda rotina pedagógica, o ambiente e as atividades desenvolvidas devem ser lúdicas e conciliadas com a Alfabetização e os Letramentos. É portanto, **alfabetizar letrando**, considerando a ludicidade como eixo que deve perpassar todo o trabalho desenvolvido e contribuir para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Necessita-se, dessa forma, entender que explorar a ludicidade é um aspecto essencial para a aprendizagem e que contemplar esse aspecto no planejamento diário não é perda de tempo nem deve ser um espaço utilizado apenas para o momento do relaxamento, uma vez que nas suas mais variadas formas, os conteúdos escolares precisam do brincar para se tornarem reais e concretos para os estudantes, principalmente para as crianças dos anos iniciais.

É dando voz às crianças que o professor pode identificar o modo de pensar dos estudantes para criar novas situações, sejam perguntas instigantes ou outras atividades, para que todos avancem em suas compreensões, portanto, na construção de conceitos. Para que de fato ocorram aprendizagens efetivas, é necessário que o professor alfabetizador considere as dimensões da língua materna e também do fazer matemático.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, contam com a Coordenação Pedagógica, regulamentada em Portaria específica. A coordenação pedagógica, em seu caráter coletivo, contribui para a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, para a discussão, elaboração, acompanhamento, avaliação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

É no contexto da Coordenação Pedagógica que emergem possibilidades e oportunidade de refletir sobre os processos formativos e de autoformação essenciais para os processos de ensinar e aprender. E embora seja articulada pelo coordenador pedagógico, que atua para a garantia da realização da coordenação pedagógica, o planejamento a realização e a avaliação da coordenação pedagógica é responsabilidade compartilhada por todos os profissionais da Educação atuantes na Unidade Escolar.

Nesse contexto é que são co-ordenados os planejamentos, as experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, a avaliação e autoavaliação bem como o (re)conhecimento da comunidade em que a UE é pertencente, a fim de favorecer a aplicabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, que subsidia a proposta curricular vigente.

É também na Coordenação Pedagógica que se revelam as concepções de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem, sendo este um terreno fértil para a compreensão dessas concepções, pois os discursos, as atividades elaboradas, os projetos desenvolvidos frequentemente revelam uma

concepção. As concepções de alfabetização, letramento, ludicidade, estágios e/ou níveis de pensamento ou compreensão emocional e cognitiva, se revelam na constituição dos objetivos de aprendizagem construídos pelo professor e devem ser discutidas e compreendidas nesse contexto coletivo.

Nesse sentido a compreensão e distinção de currículo, base e matriz curricular também são essenciais. Sendo um espaço de reflexões, a Coordenação Pedagógica Coletiva deve promover articulação entre os profissionais que atuam na Unidade Escolar. É nesse espaço onde emergem as minúcias do currículo escolar traduzido em atividades que favoreçam aos estudantes a aprendizagem dos conteúdos ora descritos. Para tanto, as ações desenvolvidas na coordenação pedagógica devem possibilitar a implementação do currículo da Educação Básica.

Enquanto espaço de formação continuada a coordenação pedagógica deve promover estudos, pesquisas, oficinas dentre outras ações que acompanham e fortaleçam o trabalho docente na implementação do currículo da Educação Básica e sua fundamentação teórico-metodológica.

As discussões e estudos teóricos na Coordenação Pedagógica contribuem para compreensão dos aspectos envolvidos na prática pedagógica, favorecendo a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões que orientam a organização do trabalho pedagógico. Assim, revela-se a necessidade da discussão da relação entre teoria e prática, de modo a não privilegiar apenas a prática como um fim em si mesma, revelando que a construção de teorias são sempre as práticas constituídas pela humanidade ao longo da história.

Nesse espaço são essenciais o compartilhamento de leituras, experiências, sugestões didático-metodológicas, oficinas, sugestões de textos, reportagens, dentre diversos recursos e práticas pedagógicas. Esse compartilhamento enriquece a proposta curricular da Unidade Escolar e promove crescimento pessoal e profissional aos professores. Para tanto, se faz necessário o levantamento junto aos profissionais de temáticas e questões a serem evidenciadas nas Coordenações Pedagógicas, considerando ainda a articulação com a Equipe de Apoio da Unidade Escolar. E a gestão desse processo demanda a elaboração de cronograma de atividades a serem desenvolvidas, seja nos momentos de coordenação coletiva ou nos períodos destinados à coordenação por ano ou áreas de conhecimento, como previsto em Portaria específica.

Todavia, mesmo considerando a importância da divagação, essencial à criatividade e inventividade, essa não pode ocorrer em um vazio, pois a objetividade, o planejamento e a sistematização de ações são primordiais. Assim, a coordenação pedagógica precisa contemplar, além do planejamento pedagógico, os estabelecimentos de metas e indicadores de aprendizagem, definindo claramente a posposta de cada tempo de aula, dentro da organização da rotina escolar. Os objetivos das atividades, ações e projetos devem ser claramente definidos, bem como os critérios para a avaliação do alcance de tais objetivos. Sabe-se que uma única atividade pode atingir diversos objetivos, contudo é preciso ter clareza do objetivo específico de cada ação proposta, visando a contemplar especialmente o Currículo da Educação Básica e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

O CONSELHO DE CLASSE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Primeiras inquietações

O entendimento de que as reuniões do Conselho de Classe existem para comunicar resultados, apontar avanços ou dificuldades dos estudantes é comum, nossa compreensão vai além. Esse espaço-tempo possui potencialidades muito maiores, dizem respeito ao caráter autoavaliativo e formativo que pode permear o

debate e o planejamento realizado pelos profissionais da escola. A ideia é a de que essa organização possa produzir frutos que cheguem aos estudantes e suas famílias com informações e orientações sob a forma de devolutivas éticas e encorajadoras. Mas afinal, como são as reuniões do Conselho de Classe na sua escola? Quem participa e quais encaminhamentos são acordados? Os resultados ou decisões são discutidos ou são impostos? Os estudantes e as famílias tomam conhecimento do que acontece nessas reuniões? Como chegam às crianças as deliberações desse importante colegiado? O colegiado aproveita o momento para promover alguma avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola e da própria reunião do conselho de classe? O Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPP tem reservado nele espaço especial para o Conselho de Classe e demais ações que promovam a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP?

Essas e outras inquietações pautam esse breve diálogo sobre os temas que são a figura fundo desse cenário: o currículo, a avaliação e o planejamento que se materializa por meio do PPP da escola?

Planejando o Conselho de Classe

O Conselho de Classe requer planejamento com objetivos que permitam a escola promover, cotidianamente, a avaliação do seu projeto político-pedagógico. Os relatórios que são produzidos nas instituições escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF sobre a vida escolar dos estudantes, assim como aqueles emanados do conselho de classe, precisam responder: o que os estudantes aprenderam, o que eles ainda não aprenderam e o que pode ser feito para que eles aprendam mais? (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO – SEEDF, 2014). Nessa ótica, cabe destacar que outros profissionais da educação precisam ser e estar envolvidos com a temática, dentre eles destacamos o importante papel do Orientador Educacional, da equipe de coordenação pedagógica e da própria equipe diretiva da escola.

Para que o Conselho de Classe não se transforme em um “tribunal” é importante que evitemos a culpabilização, ficar procurando responsáveis pelo fracasso que agora se torna evidente não vai auxiliar na mais importante ação da escola, ou seja, procurar e aplicar soluções. Sá Earp (2006) alerta-nos que toda vez que a escola aponta problemas que causam o insucesso fora da escola, também fica de fora e para outros a solução dos mesmos. A fim de que evitemos, isso nossa sugestão caminha em outra direção, veja o quadro a seguir:

Equipe Diretiva e coordenação pedagógica	Orientador Educacional	Docentes	Estudantes	Secretário Escolar	Famílias
Com o apoio de todos da escola precisa mapear a realidade de todos os estudantes e suas dificuldades em todas as áreas curriculares. Não se ater, somente, a elementos sociais e econômicos deixando de lado as aprendizagens vinculadas ao currículo.	Auxilia a equipe diretiva e promove com os estudantes a avaliação dos trabalhos da escola e incentiva a autoavaliação dos estudantes.	Além das atividades de docência informam para a escola, constantemente, o andamento das aprendizagens dos estudantes por meio da avaliação diagnóstica.	Comprometem-se com a escola por meio de contrato didático, avaliam e se autoavaliam e discutem na turma com seus pares sobre as condutas e sobre o papel deles na organização escolar.	Além da parte de escrituração deve ser envolvido no debate pedagógico sobre o projeto da escola. Ele, na maioria das vezes, é quem mais dialoga e informa a comunidade escolar.	Precisam participar direta ou indiretamente das reuniões do conselho, mesmo que seja por representatividade. A eles devemos permitir que avaliem e se autoavaliem em razão do acompanhamento e do desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: criação do autor.

A escola terá mais ou menos êxito se possuir, de forma clara, sua organização curricular, ela é quem inscreve no PPP a forma como coloca, na prática, o currículo. Quando não ficam claros quais os objetivos de aprendizagem para cada ano ou turma, torna-se complicado mapear as dificuldades dos estudantes e, a partir delas, planejar estratégias de intervenção.

Estimulando a autoavaliação de todos na escola

O Conselho de Classe e toda atividade que a escola produz revela suas intencionalidades e concepções, mesmo que não estejam declarados no seu projeto. Sendo assim, promover estratégias de avaliação e de autoavaliação pode cumprir a função social dessa instituição quando alicerçada numa concepção formativa de avaliar. Villas Boas (2008) assevera que a avaliação formativa é, também, informativa; ela pode apontar caminhos para intervenções mais éticas e seguras. A mesma autora ensina-nos que autoavaliar-se não é solicitar a alguém que atribua para si pontos, notas ou conceitos; isso é autonotação. Autoavaliação é a reflexão sistemática sobre as aprendizagens e objetivos traçados para que nos localizemos em que ponto dessa caminhada nos encontramos. Se o Orientador Educacional (caso exista na escola) ou os docentes promoverem esses momentos com os estudantes, sem exposição ou constrangimento, contribuirão para a formação emancipatória que desejamos. De igual maneira, isso precisa acontecer por parte dos docentes e da equipe diretiva e de coordenação pedagógica. A autoavaliação pode ocorrer de maneira escrita ou verbal. A princípio recomendamos que não se promova esse momento coletivamente, a autoavaliação deve servir mais ao próprio sujeito que ao grupo que o cerca.

VAMOS APRENDER MAIS?

Assista a videoaula sobre a autoavaliação e promova, na sua escola, um debate sobre a mesma.



<https://www.youtube.com/watch?v=GQRNs1S7ETI>

Questões para orientar a discussão:

- a) O que é autoavaliação e autonotação?
- b) Quais os cuidados éticos que devemos ter com o uso inadequado da autoavaliação?
- c) Crianças podem se autoavaliar? Justifique.
- d) Que perguntas podem conduzir o processo de autoavaliação?
- e) Quais aprendizagens podem ser abordadas por meio da autoavaliação?

Relatos de uma saga

Nas reuniões do Conselho de Classe tem sido recorrente, especialmente no final do ano, o clamor de professores, gestores, estudantes e familiares por mudanças e redirecionamentos neste espaço de confluência da avaliação, do currículo e do planejamento escolar. Vejamos os relatos:

Ontem, foi deprimente o nosso Conselho de Classe. Estou com vergonha de como estamos conduzindo a avaliação. (Diretora de escola – rede pública).

Fui agredida, verbalmente, mas fui agredida. Vi meus colegas se digladiarem porque uns livravam alunos “queridos” da reprovação enquanto outros eram massacrados porque não eram simpáticos com seus professores. (Docente).

Eu não pude ouvir o que eles diziam do meu filho, sei que ele tem dificuldade e estuda pouco, mas eu fiquei lá fora e pensei que no tribunal a gente pode entrar e se defender, eu não pude. (Mãe de aluno).

Eu sei que vou reprovar, fiz bagunça, até fiz os “dever de casa”, mas a professora x não gosta de mim e no conselho de classe ela disse que vai me detonar. (Felipe. 13 anos, estudante do 3º ano).

Essa importante instância do processo avaliativo escolar, o Conselho de Classe, tem se revelado um labirinto, em que há riscos no seu percurso, há becos sem saídas também. Acontece que o problema não é o Conselho de Classe em si, acreditamos que as interações, equívocos e ritos que são repetidos, sem reflexão, todos os dias nas escolas parecem eclodir no momento em que esse importante colegiado se reúne (DALBEN 2006, MATTOS, 2005). É nessa hora que evidenciamos a presença da avaliação informal (juízo de valor) (FREITAS *et al.*, 2009); ela toma assento nessas ocasiões e define os rumos da escola e a vida dos escolares de maneira forte, chegando, às vezes, a produzir exclusões.

O pano de fundo disso pode estar no caminho percorrido pelo poder ombreado com a avaliação, misturam-se a isso nossas inseguranças pessoais e profissionais e o resultado é, quase sempre, de punição à vítima. A avaliação, a que nos referimos, é a mesma que se sente ameaçada quando discutimos ciclos e progressão continuada e que, quase sempre, é utilizada como maior argumento para que a escola não fique desacreditada por completo. A escola que não abre mão de avaliar, teme ser avaliada.

Utilizando-se da metáfora e do mito presumimos que o foco tenha que sair do Minotauro (a reprovação), porque ele não pensa, só tem corpo forte de gente, mas a cabeça é de animal. As aprendizagens devem ser o foco das atenções e serem desejadas por todos dentro da escola: estudantes, profissionais que ali atuam e famílias.

Quanto ao fio condutor (novelo de lã) para saída do labirinto, arriscamos apontar a formação continuada e o diálogo com os pais e estudantes desde a construção do projeto político-pedagógico da escola, no qual a avaliação é parte fundamental. Afinal, saber como, porque, quando e com que objetivos somos avaliados pode reduzir bastante as incompreensões sobre o processo e o produto, também apelidado de resultado. As discussões acaloradas (às vezes até apaixonadas) nas reuniões desse colegiado devem ser mediadas pela equipe gestora e pelos coordenadores pedagógicos tendo como referência a compreensão de que a função maior do conselho de classe é analisar o que os estudantes aprenderam, o que eles ainda não aprenderam e o que ainda se pode fazer para que todos aprendam.

VAMOS APRENDER MAIS?

Assistam a videoaula sobre o Conselho de Classe na sua escola e promovam um debate com os pares:



<https://www.youtube.com/watch?v=ITyzf4iB3SY>

Questões para orientar o debate:

- Qual a vinculação que se pode fazer entre a ética e as reuniões do Conselho de Classe?
- Quais os principais encaminhamentos que as reuniões do Conselho de Classe da sua escola têm produzido? Para quem eles demandam ações? A escola tem resolvido seus problemas ou atribui a atores externos a ela tais soluções?
- Quais são os pontos de partida e de chegada apontados na vídeoaula para o Conselho de Classe? Você concorda com eles? Justifique.

Penúltimas inquietações

Diante do que foi exposto, imaginemos que alguns passos precisam ser tomados, iniciando pela retomada do projeto da escola, de modo a assegurar o que a instituição pensa e o que faz no nível do planejamento, do currículo e da avaliação. Os documentos oficiais da rede precisam ser considerados. Além do Currículo, temos o Regimento Escolar, as Diretrizes que atendem as diversas etapas e modalidades da educação básica. Tudo isso leva em conta a função social da escola, voltada para a qualidade social do seu trabalho. O caderno “Pressupostos teóricos do Currículo” é de grande valia em todo o processo.

Não existem fórmulas mágicas, receitas infalíveis. Cremos numa escola feita de gente com qualidades e dificuldades, pessoas com fragilidades e potencialidades, afinal somos humanos. Nossas intencionalidades é que precisam ser explicitadas com coragem e com algum fundamento. O sentimento do que é público será nossa reserva ética para as ponderações e acordos. Não deixemos de fora desse trabalho os orientadores e orientadoras educacionais, não esqueçamos de que a formação continuada se faz por intermédio de momentos como esses. Procuremos os profissionais das equipes, coordenadores intermediários e outros agentes que possam ser parceiros nessa empreitada. No mais, retomamos as palavras do nosso saudoso patrono Paulo Freire: “espero enquanto busco, pois seria impossível buscar sem esperança”.

EQUIPE DE APOIO

Ao promover uma Educação Inclusiva, em todas as escolas da rede oficial de ensino, a SEEDF promove o direito à equidade a estudantes e profissionais da educação. E para consolidar esse processo foram instituídos serviços especializados que contribuem tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação continuada em serviço e suporte aos professores. Numa perspectiva institucional e multidisciplinar tais serviços reconhecem a escola como um todo indissociável.

As unidades escolares contam com a Equipe de Apoio, que é composta pela integração de três serviços:

- Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA);
- Orientação Educacional (OE); e
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, visa a contribuir para a superação das queixas escolares por meio de uma atuação institucional, e é constituído por Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), compostas por pedagogos e psicólogos que atuam conjuntamente, e ainda por professores (pedagogos ou psicólogos) que compõem as Salas de Apoio à Aprendizagem – SAA.

As Salas de Apoio à Aprendizagem funcionam em polos e são voltadas para a mediação pedagógica dos alunos que apresentem dificuldades escolares, relacionadas a Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC).

As EEAs atuam numa perspectiva multidisciplinar, voltada para o contexto institucional pedagógico e visam ainda a contribuir para o aprimoramento dos profissionais das unidades escolares. Isso significa que a equipe especializada de apoio à aprendizagem oferece desde o suporte ao trabalho de gestão escolar à assessoria aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções diante de queixas escolares, além de contribuir para a formação continuada da comunidade escolar com o objetivo de ressignificar as práticas pedagógicas e compreender os processos de ensino e de aprendizagem. E

ainda, orientando e acompanhando a prática pedagógica dos Professores que buscam suporte ou que apresentam queixas escolares.

A Orientação Educacional é desempenhada pelo Pedagogo Orientador Educacional tanto no acompanhamento e apoio à comunidade escolar (profissionais, estudantes, familiares) quanto na articulação com a rede de apoio externa. A atuação do Pedagogo Orientador Educacional também tem perspectiva institucional, contextualizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, e deve estar direcionada para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante promovendo autonomia, criticidade, criatividade, participação e protagonismo infanto-juvenil.

Assim como o SEAA a Orientação Educacional também é corresponsável pela coordenação pedagógica e pelos processos de formação continuada dos profissionais da Unidade Escolar contribuindo para a identificação e reflexão os fatores que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes e educadores.

Já o Atendimento Educacional Especializado é um serviço de natureza pedagógica desenvolvido por Professores Especializados que atuam na complementação ou suplementação do atendimento realizado nas classes inclusivas.

O atendimento educacional especializado, é reconhecido na SEEDF pelo atendimento realizado nas Salas de Recurso, e foi criado para dar suporte aos estudantes deficientes na promoção do acesso ao currículo da Educação Básica, e ainda para oferecer suporte aos educadores, especialmente no que tange à promoção da adequação curricular.

Todavia, é preciso observar que a mediação do Currículo em sala de aula é realizada pelo professor regente, assim cabe a esse profissional o desenvolvimento da adequação curricular. Considerando ainda, que a adequação curricular corresponde ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e ainda os recursos pessoais do professor, que vão desde as metodologias de ensino às suas habilidades para lidar com os estudantes.

O AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar envolvendo a participação de toda comunidade escolar na promoção da inclusão das pessoas com deficiências. Por isso, a atuação do AEE deve articular-se com as demais atividades desenvolvidas pelos professores nas classes inclusivas, com a elaboração de estratégias que promovam a participação dos estudantes nas diversas atividades escolares.

Além de orientar profissionais e familiares sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes, visando a ampliar as habilidades funcionais desses estudantes promovendo a sua autonomia e participação, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras para a participação do estudante nos processos de



Foto: Assis Cavalcante
<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/especial-publicitario/prefeitura-de-sorocaba/sorocaba-em-noticias/noticia/2016/06/mais-quatro-escolas-municipais-terao-salas-de-recursos-multifuncionais.html>

aprendizagem, por meio da complementação ou suplementação curricular, tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da Unidade Escolar.

Destarte, tem-se que a maior contribuição dos Serviços de Apoio à Aprendizagem é o seu potencial de contribuir para organização do trabalho pedagógico na escola, promovendo a inclusão social de estudantes e profissionais no contexto escolar.

Cabe recordar que em outros momentos esses serviços revelaram um caráter avaliativo (no caso do SEAA), corretivo (no caso do AEE/Salas de recursos) ou corretivo e punitivo (no caso da Orientação Educacional). Todavia, acompanhando as pesquisas e vertentes acadêmicas, a SEEDF compreende a necessidade de desenvolver o estudante em sua integralidade, ciente de que cada indivíduo tem um processo único de aprendizagem. E o que antes era considerado fracasso do estudante, hoje é entendido como fracasso escolar, numa perspectiva multifatorial e integrada. Entende-se que se o estudante não aprende, todo um coletivo fracassa!

E por vezes, quando a alfabetização ocorre de modo diverso ao esperado, tende-se a denunciar uma queixa escolar. Portanto, coloca-se aqui a reflexão da necessidade da articulação entre todos os profissionais que acompanham o estudante em processo de alfabetização. Pois em uma situação de queixa todos precisam ser acolhidos, tanto quem faz a queixa, quanto quem se queixa! E nessa ciranda vamos aprendendo a perceber o outro à medida em que percebemos a nós mesmos. Aprendendo juntos, aprendendo a ser estudante e aprendendo a ser educador!

REAGRUPAMENTO

Dentre os princípios teórico-metodológicos do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, destaca-se o Reagrupamento como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Possibilita a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências.

Segundo Mainardes (2009), é de extrema importância a utilização em sala de aula de metodologias variadas capazes de instrumentalizar a prática docente, de tal modo que os professores possam promover um equilíbrio entre atividades mais dirigidas e o uso de tarefas diferenciadas de acordo com o grau de apropriação e de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, destacamos o reagrupamento como uma das estratégias pedagógicas disponíveis para possibilitar e viabilizar a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos da turma e/ou da escola em busca da progressão da aprendizagem dos estudantes.

Os Reagrupamentos não buscam a homogeneidade, mas a necessidade de diferenciação e individualização de práticas voltadas às reais necessidades dos estudantes. A avaliação formativa é imprescindível nesse processo, uma vez que por meio dela ocorre o diagnóstico das condições de aprendizagem



<http://ec29taguatinga.blogspot.com.br/>

dos estudantes, partindo, assim, dos seus conhecimentos já adquiridos (o que se sabe e como se aprende) e possibilitando ao professor adotar estratégias em prol do avanço da aprendizagem.

Portanto, para ser efetivo no planejamento desse trabalho, o professor deve:

- Conhecer bem seus alunos, realizando sondagens e avaliação progressiva da aprendizagem;
- Conhecer as características pessoais dos alunos (além de pensar nas hipóteses próximas, também deve-se ter atenção quanto ao relacionamento em duplas e grupos).

Esse mapeamento é o ponto de partida das ações do professor e o que dá apoio para a divisão em grupos, em que se reúnem os que têm condições de trocar em determinada tarefa. Quanto mais se sabe sobre o nível de conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mais produtivo é o agrupamento. Por isso, não basta fazer um diagnóstico no começo do semestre. A sondagem individual tem de ser repetida ao longo do ano, e o desempenho de cada um, acompanhado de perto em observações e na análise das atividades desenvolvidas.

- Ter clareza do objetivo da atividade que será proposta à dupla ou ao grupo (essa atividade precisa ser desafiadora);
- Intervir nas duplas ou grupos quando necessário (significa lançar perguntas aos alunos para que possam refletir e colocar em jogo tudo o que sabem para resolver o problema).

Uma etapa importante dos Reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados, na perspectiva de um processo formativo de avaliação. Esse registro deve ser feito de acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação do DF, no Diário de Classe, tanto do professor que encaminha o estudante, quanto do que o recebe, e por meio de outros instrumentos como: portfólio, diário de bordo, caderno de registro, entre outros.

Abordamos a seguir as duas modalidades de Reagrupamento com suas principais características, sabendo que se diferenciam, mas se complementam.

Reagrupamento intraclasse

O Reagrupamento intraclasse, como o próprio nome indica, consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas. Em determinados momentos, as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, a atividade pode ser a mesma para todos, porém com comandos distintos, conforme o processo de aprendizagem de cada estudante ou grupo.

Há ainda situações em que cada grupo receberá um desafio diferente. O que determina a opção pela forma de organização dos grupos, pela periodicidade de realização e ou pelo trabalho que será desenvolvido é o diagnóstico das necessidades e possibilidades de aprendizagem, realizado pelo professor.

Reagrupamento interclasse

O Reagrupamento interclasse é uma dinâmica que enriquece e alarga as experiências estudantes e docentes por meio do diálogo entre as turmas. Nesses momentos, são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas. Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola se distribuem na organização e acompanhamento do trabalho de cada grupo, considerando-se as

especificidades de cada um deles. Assim como não há grupo fixo de estudantes, também o professor não permanece o tempo todo com o mesmo grupo.

O Reagrupamento interclasse pode ser realizado em períodos que favoreçam o alcance dos objetivos propostos e a organização da escola, duas, três ou quatro vezes por semana, podendo acontecer ao longo de toda a semana, abrangendo todo o turno ou não. Vale ressaltar que não haverá com isso formação de novas turmas. Os estudantes continuam registrados nos Diários de Classe em suas turmas de referência ou origem (matrícula), tendo em vista o caráter temporário e dinâmico do Reagrupamento interclasse.

Uma das vantagens dessa modalidade de Reagrupamento é o fato de propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores envolvidos e tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes.

O trabalho com Reagrupamento, seja interclasse ou intraclasse, será enriquecido pela reconstituição dos grupos sempre que o professor perceber a necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens, além de contribuir para a atribuição de rótulos, como grupos fortes e fracos.

PROJETO INTERVENTIVO

O desenvolvimento de projetos é uma prática educacional rica em possibilidades formativas pelo caráter que assume no trabalho escolar, pois possibilita a participação, a reflexão e a intervenção na realidade com vistas a transformá-la. O trabalho com projetos favorece o planejamento coletivo, ensina a adequação do ensino às dificuldades educacionais dos estudantes, a partir de ações dinâmicas e flexíveis. Assim sendo, desenvolvê-lo representa o investimento em ações diferenciadas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. Além disso, procura articular as diversas áreas de conhecimento.

No BIA, o Projeto Interventivo (PI), visa a promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, adequando-as à promoção das aprendizagens dos estudantes durante os anos iniciais da alfabetização. Deve ser realizado considerando a diversidade do espaço, entendido como ambiente escolar e as peculiaridades das aprendizagens dos mesmos.

O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012).

O Projeto Interventivo deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola, desenvolvido ao longo de todo o ano letivo e atendendo temporariamente aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Por isso, o PI deve ser atualizado constantemente, evitando a padronização e repetição de atividades e considerando o processo de desenvolvimento dos estudantes e avanços na aprendizagem dos mesmos.

Quanto a elaboração do Projeto Interventivo, deve-se ter a participação de toda a equipe pedagógica da escola (professores regentes, equipe gestora, coordenação pedagógica, orientadores educacionais, pedagogos e psicólogos). Essa equipe desenvolve atividades com estudantes das turmas, de acordo com as dificuldades surgidas, o momento em que são realizadas e os recursos humanos e materiais disponíveis. Esse envolvimento favorece o uso de diversos tipos de atividades em tempos e espaços escolares flexibilizados.

O Projeto Interventivo parte da avaliação diagnóstica dos estudantes e de suas necessidades de aprendizagem. Depois deste levantamento diagnóstico, elabora-se o PI de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco e as Diretrizes de Avaliação da SEEDF. Elaborado o projeto, o terceiro e o quarto momentos são o desenvolvimento e a avaliação.

Cabe ressaltar a importância dos registros de todas as ações pertencentes à elaboração, realização e avaliação do PI. Assim como no Reagrupamento, algumas formas de registro do PI são estabelecidas pela SEEDF no Diário de Classe e no Registro do Conselho de Classe; outras poderão ser constituídas e adotadas em cada unidade escolar e pelo professor, (portfólio, fichas de acompanhamento e outros). É necessário incluir também os registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Diante disso, o Projeto Interventivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental visa a atender às necessidades de aprendizagens a partir de um diagnóstico. É também um Projeto que desafia o professor a rever as metodologias de trabalho com as quais acredita e poder ensinar a todos. O projeto Interventivo coloca os professores como investigadores de alternativas e estratégias, solicitando atitude investigativa, de acompanhamento e confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos. E necessita, para além da avaliação da aprendizagem dos estudantes, que os educadores vivenciem a avaliação, uma vez que precisam redimensionar a prática diante das dúvidas ou certezas surgidas.

Portanto, organizar o trabalho pedagógico incluindo estratégias bem planejadas para o bom uso dos espaços e tempos escolares, como é o caso do Reagrupamento e do Projeto Interventivo, caracteriza-se como uma dimensão muito importante na organização escolar em ciclos.

LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) assegura a distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras e desde 2010, em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país e, conseqüentemente, da reorganização dos primeiros anos de escolarização em Ciclos de Alfabetização com a duração de três anos, os livros de alfabetização passaram a ser organizados em novo formato de coleções compostas por três volumes. As coleções aprovadas apresentam como objetivos centrais do ensino da língua escrita a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando progressivamente o seu letramento e o domínio, já nos dois ou três primeiros anos, da escrita alfabética. Para alcançar tais objetivos, respeitadas as eventuais diferenças de ênfase e de princípios pedagógicos adotados para a sua organização, as coleções apresentam propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino-aprendizagem (leitura, produção de textos, aquisição do sistema da escrita, linguagem oral) nos três anos propostos para o ciclo de alfabetização.



http://3.bp.blogspot.com/-k1FzJOxnHe0/UXWdNOc1LEI/AAAAAAAAEUA/nPlgETOTqVY/s1600/100_5429.JPG

No âmbito deste Programa, o livro didático é um material importante no cotidiano do professor e deve, cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios, devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino da disciplina e não se dedicar, com maior

profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico - metodológica e assim por diante (BATISTA, 2000, p. 568).

Os livros didáticos de alfabetização procuram também dar uma orientação detalhada aos docentes, por meio da apresentação do Manual do Professor, que se constitui como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção adotada pela escola, tanto para o trabalho em sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno. O Manual explicita a sua proposta pedagógica e descreve de forma objetiva a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas, articulando e ampliando as formas de encaminhamento didático, além de subsidiar a avaliação dos resultados de ensino.

O professor, portanto, deve dialogar com o livro didático, apropriando-se dessa ferramenta cultural de acordo com os dispositivos que constituem o seu fazer cotidiano. Nesse sentido, ele não reproduz e não segue linearmente a proposta pedagógica do livro, mas a modifica, ampliando e redimensionando as atividades propostas. Cabe ao docente, considerar que o papel ideal do livro didático é o de ser apenas um apoio ao seu trabalho, e não um roteiro rígido, lançando mão dos textos e das atividades propostas como um facilitador de seu trabalho e complementando áreas e projetos que se revelem insuficientes.

Para Bakhtin (2011), o diálogo, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação. O livro didático, nessa perspectiva, pode ser visto como um enunciado que se constitui em elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professora na sala de aula. A análise das interações face a face, que constituem o uso do livro didático, pode ser fecunda para a compreensão dos processos de letramento escolar; e nessa perspectiva, a aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas em que professores e alunos constroem os padrões e práticas da vida de cada sala de aula.

Sendo assim, o livro didático no processo de alfabetização não somente contribui para promover o processo inicial de aquisição da escrita alfabética, como também traça um painel representativo da cultura escrita, o que possibilita ao aluno ter experiências significativas de leitura e letramentos. Além disso, amplia as possibilidades reflexivas dos professores alfabetizadores, no sentido de torná-los mais críticos em relação às escolhas de materiais didáticos para seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, 1997, p.144.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação

Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC.* Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação.* Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – 2014-2024.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística.* São Paulo: Scipione, 1996.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola.* São Paulo: Papirus: 2006.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Erisevelton Silva. *O Diretor e as avaliações praticadas na escola.* Brasília, DF: Kiron, 2012.

MAINARDES, Jefferson. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates.* São Paulo: Cortez, 2009.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PUCCI, B. *Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt.* 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995.

REGO, Lúcia L. B. *A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização.* 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A cultura da repetência em escolas cariocas.* 2006. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Contexto Internacional*, 23, 1, p. 7-34. Lisboa, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo.* Brasília, SEEDF/SUBEB, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo de Educação Básica – Pressupostos Teóricos e Anos Iniciais.* Brasília, SEEDF/SUBEB, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientações Pedagógicas: PPP e Coordenação Pedagógica nas Escolas.* Brasília, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *SUPLAV – Regimento Escolar das Instituições Públicas do DF.* Brasília, 2015.

Plano Distrital de Educação – 2015-2024. Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF n. 135, de 15/7/2015). Brasília, 2015.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Campinas: Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VILLAS BOAS, BENIGNA. M. DE F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, BENIGNA. M. DE F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. São Paulo, SP: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da S. *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index>



CAPÍTULO 2

A Organização do Trabalho Pedagógico na Sala de Aula: Língua Portuguesa

Eliana Maria Sarreta-Alves
Maria do Rosário do N. Ribeiro-Alves

Neste capítulo retomaremos as discussões sobre os eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, conforme você, professor(a), já deve ter estudado em outros documentos da SEEDF e do PNAIC. Para isso, vamos refletir sobre a importância de cada um desses eixos no processo de alfabetização dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Vamos também propor atividades que contemplem tais eixos.

Veja que essas são discussões que têm orientado nossa caminhada nas escolas e possibilitado a avaliação dos nossos percursos como professores, percursos esses que redimensionam o nosso fazer pedagógico e avançam nosso olhar para além dos muros de nossa formação inicial.

Nesta conversa, colega professor, composta de nuances advindas de nossas diferentes caminhadas, construiremos juntos reflexões e aprendizagens. Propomos, portanto, uma travessia na qual nossos passos caminhem lado a lado, quebrando as barreiras que nos distanciam e avançando olhares para além de onde pisam os nossos pés. Mesmo que tenhamos os pés fincados no chão de nossa formação acadêmica, o objetivo é estender nossos olhares a novos horizontes pedagógicos. Vamos juntos nessa caminhada?

Para iniciar esta conversa sobre as práticas de linguagem na sala de aula, convidamos Graciliano Ramos para nos fazer companhia com o seu conto autobiográfico, “Os astrônomos”.

Os astrônomos

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, frequentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco.

Na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada. A professora tinha mãe e filha. A mãe caduca fazia renda batendo os bilros com a almofada entre as pernas. A filha, mulata sarara enjoada enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebíamos nela tanta ignorância como em nós. Perto da mesa havia uma esteira onde as mulheres se agachavam, cortavam planos e cosiam.

D. Angelina rezingava com a filha por questões de namoro e em caso de necessidade administrava-lhe corretivos. Uma vez discutiram a respeito da palavra auréola que surgiu na minha seleta. A moça acertou, mas D. Agnelina, debruando um vestido, julgou auréola equivalente a debrum, estirou o beijo e, depois de hesitar, misturando, baixinho, auréola com ourela, recomendou-me que, para evitar dúvidas, dissesse auréola.

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia, vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Ora, numa noite depois do café, meu pai me mandou buscar um livro que deixará na cabeceira da cama. Novidade meu velho nunca se dirigia a mim. E eu, engolido o café, beijava-lhe a mão, porque isto era praxe, mergulhava na rede e adormecia. Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar. Aí recebi ordem para me sentar e abrir o volume. Obedeci engulhando, com a vaga esperança de que uma visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos.

Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida: no meio do caminho p6os-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte lida. Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador. Era ou não era? Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo.

Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.

Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o Lenhador agitaram o meu sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas.

À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu: leitura emperrada, mal-entendidos, explicações.

Na terceira noite fui buscar o livro espontaneamente, mas o velho estava sombrio e silencioso. E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto carrancudo.

Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que as horas de encantos eram boas demais para mim e não podiam durar.

Findas, porém, as manifestações secretas de mágoa, refleti, achei que o mal tinha remédio e expliquei o negócio a Emília, minha excelente prima. O rosto sereno, largos olhos pretos, um ar de seriedade – linda moça. A irmã, brincalhona e rabugenta, ora pelos pés, ora pela cabeça, ria como doida e logo explodia em acessos de cólera.. Mas Emília não era deste mundo. Só se zangou comigo uma vez, no dia em que, tuberculosa, me viu beber água no copo dela. Um anjo.

Confessei, pois, a Emília o meu desgosto e propus-lhe que me dirigisse a leitura. Esforcei-me por interessá-la contando-lhe a escuridão na mata, os lobos, os meninos apavorados, a conversa em casa do lenhador, o aparecimento de uma sujeita que se chamava Águeda.

Passado algum tempo essa Águeda me serviu muito. Euzébio doido pegou o volume na loja, entrou a declamá-lo, e, tocando o nome da personagem pronunciou Aquéda. Isso me deu satisfação: apesar de maduro, Euzébio doido era mais atrasado que eu.

Quando falei a Emília, porém, ignorava que houvesse pessoas tão rudes quanto Eusébio e admitia facilmente as auréolas da professora. Em conformidade com a opinião de minha mãe, considerava-me uma besta. Assim, era necessário que a priminha lesse comigo romance e me auxiliasse na decifração dele.

Emília respondeu com uma pergunta que me espantou porque não me arriscava a tentar a leitura sozinho?

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse com os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia.

Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus nosso Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto mas o outro o que fica por baixo, o do sol, da lua e das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguir as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras?

Matutei na lembrança de Emília. Eu, os astrônomos, que doidice! Ler as coisas do céu, quem havia de supor? E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente.

Os astrônomos eram formidáveis. Eu pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes.

Graciliano Ramos (1892 -1953). Os astrônomos, in: 38ª ed. Infância. Rio de Janeiro, Record, 2006.

Todo início de conversa precisa de um tema. Um tema que inspire, que “puxe a conversa”, interogue, esclareça, aponte caminhos, surpreenda, emocione. Com essa certeza, convidamos Graciliano Ramos

para nos apresentar um menino e o mundo das letras. Vamos, portanto, a essa escuta! Não somente daquilo que é escrito e dito, mas dos silêncios e hesitações desse texto.

Graciliano passa pelo processo de aprendizagem, de amadurecimento e de compreensão da linguagem por meio de uma experiência de muita dor e angústia. Quase analfabeto aos nove anos, o mundo das letras se torna incompreensível e, as experiências com os pequenos traços são marcadas por situações de angústias e de dor. A escola e a professora tornam-se um problema e o afastamento é inevitável; a escola e os livros são abandonados. Em casa, a frustração com a leitura é corroborada pelo descrédito intelectual que a mãe lhe dá e se intensifica quando o pai exige uma leitura perfeita. Assim, a experiência com a leitura não aparece em sua vida como um prazer, mas, sim, como uma tortura. O menino vê na leitura um prazer quando o pai lhe dá suporte e traduz em “linguagem de cozinha” o entendimento do texto. “E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.” Contudo, a ajuda dada pelo pai é interrompida e provoca no menino uma sensação de ruína. O sentimento de incapacidade retorna para a vida do menino. Emília, sua prima, é quem o encoraja a ler sozinho. “Se os astrônomos leem o céu, disse ela, o primo, que conhecia as letras, seria capaz de reuni-las em palavras e “adivinhar” a página diante de seus olhos.” Então, o menino se embrenha no quintal com as personagens – os lobos, o homem, a mulher, os pequenos e deixa “derramar escassa luz sobre os pontos obscuros” (Cf. ILCA,V.O, 2010).

Entendemos que, muitas vezes, nossos alunos não conseguem desvendar os mistérios das letras e ficam atordoados com a escrita no quadro negro, nos livros, questionários, nas atividades etc. Vencido esse limite do entendimento e arriscando-se, o estudante pode descobrir que pela leitura ele pode ser “alienígena, fantasma, bicho, planta, lenhador, tempestade, lobo”... pode ser muitos, porque a leitura é como um Portal.

Façamos, pois, essa travessia de passagem com os nossos alunos. Essa é a nossa proposta para você, professor. Começemos essa travessia pela nossa cidade: Brasília!

BRASÍLIA: A CIDADE QUE MORA NA GENTE

Falar sobre Brasília foi um caminho escolhido para aproximarmos do mundo dos nossos estudantes. Nossa intenção é a de que ele se enxergue nos exercícios. Trazer para as atividades o lugar onde vivemos, as pessoas e as suas comunidades é valorizar a história, o patrimônio cultural e é, principalmente, reforçar a cidadania e a identidade das pessoas e de seus grupos. No entanto, não queremos com isso deixar de dar atenção ao que ocorre no mundo contemporâneo e dele participar.

A construção de pertencimento a um lugar e da identidade de cada um de nós ocorre com base nas pequenas situações do nosso cotidiano, como, por exemplo, quando falamos sobre Juscelino Kubitschek, quando destacamos os frutos do cerrado, quando elencamos os pontos turísticos de nossa cidade, quando elegemos a tapioca como nossa comida típica. Por essa perspectiva, a nossa cidade, Brasília, constitui um espaço de pertencimento, um porto seguro, carregado de significados constitutivos do nosso ser, pois é o local que nos pertence e, ao mesmo tempo, ao qual pertencemos. E é por participarem de um patrimônio cultural comum que as pessoas se sentem pertencentes ao lugar, a um grupo e a uma história (Cf. as atividades do Caderno do 3º ano, Unidade III, Tema 2).

O patrimônio cultural não se resume a nossas edificações, aos nossos prédios, no desenho arquitetônico de Niemeyer, às documentações, aos nossos livros de fotografias, mas também é a nossa natureza: o Lago Paranoá, a Lagoa do Descoberto, o Parque da Cidade. Outra dimensão desse patrimônio é a nossa maneira de ser. Em Brasília todos os lugares se encontram. Aqui o Maranhão se encontra com a Bahia, Sergipe, São Paulo, Minas Gerais e com os próprios trabalhadores que vieram

para a construção da nova capital e hoje residem aqui, sendo carinhosamente chamados “candangos”. Essa mistura de gente de todos os lugares trouxe para Brasília maneiras diferenciadas de ver e entender o mundo (Cf. as atividades do Caderno do 3º ano, Unidade III, Tema 3).

Na sala de aula, todos esses aspectos estão presentes e formam o patrimônio cultural constituído de nossas escolhas, da nossa leitura de mundo. Portanto, para além dos nossos saberes intelectuais e escolares, como ler e escrever diferentes gêneros textuais e realizar operações matemáticas em situações diversas, é função da nossa escola também olhar a nossa própria história e valorizar os diferentes grupos sociais que recebemos em sala de aula, posto que língua, cultura e sociedade não se dissociam.

Entender nossa cidade e sua constituição abre caminhos para visualizarmos melhor quem é o nosso aluno, de onde ele vem, quem são os seus pais, qual cultura ele carrega, quais são seus valores, crenças e tradições. Construir um espaço de respeito mútuo, onde o estudante se sinta acolhido sem receio de se mostrar perante o grupo e participar de trocas culturais para elaboração e reelaboração das práticas sociais que formam os modos de viver e de se relacionar de cada pessoa em sua comunidade, abre caminhos para que o conhecimento trabalhado em sala de aula se efetive em aprendizagem significativa.

Nesse aspecto, a leitura, a oralidade, a produção de textos escritos e a análise linguística constituem os pontos de partida e de chegada do estudo da Língua Portuguesa. As atividades de produção de texto precisam ser reais para que possam fazer sentido para os alunos. Devem estar o mais próximo possível de situações verdadeiras para que eles possam conhecê-las como realmente são (Cf. as atividades do Caderno do 3º ano, Unidade I, Tema 5 – A crise da água).

Sabemos que os alunos se tornam usuários da escrita à medida em que o mundo escrito começa a fazer parte da sua vida de fato. Dessa forma, é preciso trazer para dentro da sala de aula as práticas cotidianas do uso da língua, as situações reais de comunicação que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura e da escrita.

Por exemplo, as crianças estão conhecendo os pontos turísticos de Brasília e, para divulgá-los, a professora solicita-lhes que escrevam uma proposta de roteiro turístico para uma criança que não conhece Brasília. Assim cria-se uma situação em que a escrita tem função social. O aluno percebe e compreende o verdadeiro objetivo da produção textual. Quando apontamos situações reais, mostramos uma intenção definitiva e indicamos um possível leitor e não apenas um professor que corrige a produção realizada em sala.

Veja que é fundamental que o aluno saiba quem são os seus interlocutores; para quem ele está escrevendo, que ele tenha clareza do contexto da situação comunicativa, isto é, quem escreve e qual a intenção da escrita do texto. Qual o gênero textual mais adequado para aquela situação comunicativa, o que ele tem que dizer e quem vai ler o texto escrito. Por último, onde ele será publicado, para quem será mostrada a sua produção textual, qual é o seu público; quem serão os seus leitores.

Entendemos, portanto, que na **orientação para produção de texto** não basta determinar o tema e pedir ao aluno que escreva. É preciso ir além, saber o que o aluno quer e o que tem para dizer, conforme estudaremos em um momento posterior, em um tópico específico.

Considerando esses aspectos, a maioria dos exercícios sugeridos nos Cadernos de Atividades dos alunos está dividida por temas. Foi esta a estratégia que escolhemos para desenvolver este trabalho. Ao aderir a esta estratégia e escolher trabalhar com temas, preste atenção nos passos que deverá seguir. Ao escolher o tema “Preservação das Árvores”, por exemplo:

1. previamente se organize para enriquecer o repertório da sala de aula, buscando bons e variados textos sobre o assunto;
2. pesquise e colete informações e registre-as;
3. traga entrevistas sobre o assunto;
4. alimente o conhecimento prévio de seus alunos;
5. problematize as situações para que com esse esforço intelectual possam agregar mais conhecimento àquele de que já dispõem.

Entendemos que é um grande desafio incorporar ao texto todas essas informações que, é claro, não podem vir em estado bruto, precisam ser trabalhadas para que o texto cumpra a intenção a que se propõe.

Outro ponto importante das atividades de produção de textos, desenvolvidas nos cadernos, são aquelas em que o aluno escritor terá como objetivo alcançar um possível leitor, como, por exemplo, o pai, a mãe, o colega, o administrador da cidade, o diretor da escola, o próprio professor a quem irá se dirigir. Portanto, é o aluno escritor quem seleciona o tom da linguagem, considerando seus possíveis leitores. Ressalte-se que todas as suas produções não devem ser guardadas em pastas particulares, mas devem tornar-se públicas, circular para que outras pessoas entrem em contato com o pensamento dos seus pares.

A sala dos professores, o mural, a biblioteca, o pátio, a sala da direção da escola, a cantina e a própria sala de aula são espaços por direito para publicização das produções dos estudantes. Também podem ser criados espaços virtuais de apresentação de trabalhos, como por exemplo, *blogs*, grupos de *WhatsApp*, e-mails coletivos. Vejam que todos esses espaços democratizam as informações, viabilizam as avaliações e principalmente atraem o olhar da comunidade e dos pais principalmente para o trabalho conjunto com a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a produção textual dos alunos cumpre, de fato, a sua finalidade, isto é, comunicar, explicar, convencer.

Nesse cenário, as cartas, os bilhetes, as peças teatrais, as contas de água e de luz, as receitas culinárias, as receitas médicas, os textos informativos, os mapas, os cartazes, os calendários, os convites, as placas, as entrevistas, os poemas, as músicas, as propagandas, as listas, os mapas conceituais, enfim a entrada dos gêneros textuais na sala de aula consegue o seu propósito maior que é o de dar sentido ao ensino e à aprendizagem da escrita. Assim sendo, a utilização da língua é entendida como prática social de letramento (Cf. como tais gêneros textuais são tratados na prática em todos os as atividades dos Cadernos de Atividades, ou seja, do 1º ao 3º ano).

Pelas ideias apresentadas anteriormente, concluímos que o professor letrador deve ser reconhecido não somente como o professor de Língua Portuguesa, mas como todo aquele que conduz o aluno ao processo de letramento. É, pois, aquele que domina a palavra falada e escrita, o conhecimento em todas as áreas do saber.

Dessa forma, a escola e seus atores são convidados a ser e a formar leitores capazes de aprender a partir dos mais diferentes textos apresentados. O questionamento e apreensão tanto do professor quanto do aluno contribuem para a dinâmica que se estabelece entre esses dois sujeitos na busca pela necessidade dessa aprendizagem, isto é, na perspectiva do letramento, professor e aluno interagem na compreensão da leitura e da escrita.

Para que o seu trabalho seja produtivo, **você deve fazer**, então, com que a leitura, o primeiro dos eixos estruturantes do ensino da língua, ocupe um lugar de destaque no currículo escolar como instrumento de inclusão social e cidadania. Isso constitui uma das mais legítimas pretensões da escola, pois a garantia desse princípio resguarda o direito à informação e o acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade. Tal acesso representa, sobretudo, o exercício da partilha do poder, o qual acontece muito precariamente sem a correspondente partilha do acesso à leitura e à escrita (Cf. SARRETA-ALVES, 2013).

Enfatizamos, caro professor(a), que a **leitura deve ter como intuito primeiro o prazer**. É um momento de estreitamento com o mundo imaginário. Portanto, não se pede resumos, questionários e fichas. Esse é o momento mais fecundo para organizar rodas de conversa, compartilhar opiniões, propor trocas de livros entre os colegas e incentivar os seus alunos a seguirem um autor ou um tema de que gostem. É o momento de dar espaço para que os estudantes ganhem autonomia e consigam ler sozinhas com mais facilidade (Cf. como isso aparece na prática em todos os Cadernos de Atividades, ou seja, do 1º ao 3º ano).

Também na sala de aula, a **organização de atividades em grupo** é muito enriquecedora. Em grupo se ensina a divisão de tarefas, o respeito ao tempo do outro. Também se aprende a ouvir e ser ouvido. É um momento do trabalho em sala de aula em que se exercita a oralidade, o respeito, se compartilha aprendizados e se cria uma comunidade de leitores. Um espaço em que todos têm a chance de participar e opinar.

Assim se democratiza a leitura. Todos podem e são capazes de ler nos mais diferentes momentos e espaços da escola. A leitura pode ser no pátio, na grama, na sombra de uma árvore, na sala de leitura, na biblioteca, na quadra. Também não precisa estar sentado em uma carteira, mas pode também estar deitado ou andando. Dessa forma, o ato de ler perde a cerimônia da sala de aula e ganha a liberdade da imaginação no modo e no lugar que o estudante, assim escolher.

Sobre a fluência na leitura, tenhamos calma, professor(a), com o ritmo e a desenvoltura de nossos alunos. Sabemos que esse é um percurso que se faz a passos curtos. A falta desse atributo rouba muitas vezes a compreensão leitora. As hesitações, os gaguejos, a vagarosidade entre o ritmo dos parágrafos retiram a capacidade de apreender os elementos mais expressivos, perceber as unidades sintáticas. O texto “Os Astrônomos”, de Graciliano Ramos, fotografa muito bem esse processo de aprendizagem com o texto.

Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreso, virei a folha, continuei a arrastar-me na gêmeira, como um carro em estrada cheia de buracos.

Sim, a leitura e a compreensão textual exigem trabalho, dedicação, persistência e reflexão tanto por parte do estudante quanto nossa que acompanhamos o processo individual de cada um deles. Desde a primeira linha lida no texto até a chegada da compreensão em sua íntegra há inúmeros desafios que precisam ser vencidos. Entender a trama, desvendar os personagens, desafiar e relacionar os sentidos do texto são tarefas que precisam estar em processo contínuo de entendimento e compreensão. Para enfrentar esse desafio, o aluno conta conosco, caro professor(a), com o seu apoio mais próximo, pois seremos nós quem lhe indicará bons livros e mostrará apoio, incentivará a reflexão e apontará os próximos passos. E será só assim que o aluno encontrará sentido naquilo que Graciliano, quando menino, sentiu:

Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente.

Entendemos, enfim, que os diversos gêneros nos oferecem um leque de atividades permanentes em que cada um dos estudantes tem a possibilidade de ler, contar, criar, parafrasear, inventar, reinventar, encenar uma história para si mesmo, para os colegas e para a sociedade. Lembre-se, professor(a), de que o nosso trabalho de hoje conduz o aluno a um caminho que lhe dá poder para acessar o mundo.

COMO TRATAMOS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES OS EIXOS ESTRUTURANTES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Professor(a), nossa tarefa agora é apresentar-lhe alguns exemplos de exercícios dos Cadernos de Atividades do Aluno, alinhá-los aos Direitos de Aprendizagem e aos Eixos do ensino de Língua Portuguesa que orientam esse fazer pedagógico. Vamos lá?

1 LEITURA

1.1 Direitos de Aprendizagem

A leitura é o primeiro eixo estruturante do ensino da língua materna e é contemplada em sua totalidade nos Direitos de Aprendizagem da criança em processo de alfabetização e letramento. Com essa certeza, os três Cadernos do estudante foram escritos e planejados para que o aluno, com a mediação do professor(a), inicie, aprofunde e consolide os diferentes aspectos relativos ao aprendizado da leitura.

A seguir, temos o Quadro dos Direitos de Aprendizagem de leitura. Os objetivos exploram todas as nuances desse trabalho em sala de aula e apontam para a necessidade de que ler é dialogar com o texto, estabelecer interlocução significativa e não apenas decodificar letras, já que o que se espera é que o aluno faça uma leitura completa, seja do texto lido em sala de aula, seja de outros textos que estão inseridos em seu dia a dia. Acreditamos que a leitura em sala de aula e o seu estímulo e compreensão em qualquer momento do dia, é o maior aliado na construção dessa aprendizagem.

Leitura

Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.

Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.

Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.

Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.

Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.

Ano 1	Ano 2	Ano 3
I/A	A/C	A/C
I/A	A/C	C
I/A	A/C	A/C
I/A	A/C	A/C
I/A	A/C	A/C
I	A	C
I/A	A/C	C
I	A/C	A/C
I/A	A/C	A/C
I	I/A	A/C
I/A	A/C	A/C
I	A	A/C
I/A	A/C	C
I	A	A/C
I/A	A/C	A/C
I/A	A/C	A/C
I	I/A	C
I/A	A/C	A/C
	I	A

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: PNAIC – Língua Portuguesa – Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, 2012, p. 33.

1.2 Um pouco de prática fundamentada na teoria

Sabemos que as tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao ensino de Língua Portuguesa, e que as demais disciplinas não se sentiam diretamente implicadas nesse processo, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos à baixa competência nessas modalidades. No entanto, como destaca Bortoni-Ricardo (2010), no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto, entendendo-se a leitura como um processo sintetizador, isto é, para o entendimento de mundo, a leitura é a chave de acesso.

Portanto, o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas entre todas as disciplinas, pois o conhecimento vem embrenhado de informações vindas de diferentes fontes. Entende-se, enfim, que todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler faz parte da aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Por exemplo, um dos exercícios do Caderno do 3º Ano (Cf. as atividades do Tema 2, Unidade 2) apresenta este mapa e pede ao aluno que faça **inferências** sobre localização, paradas e destino final do trajeto a ser percorrido. Veja, professor(a), que no nosso caso, Língua Portuguesa, propiciamos a leitura de um mapa, que é um texto não linear e atendemos aos Direitos de Aprendizagem quando o aluno, para ter sucesso na atividade, necessitou **compreender, antecipar, ativar, estabelecer e relacionar** diferentes conhecimentos.



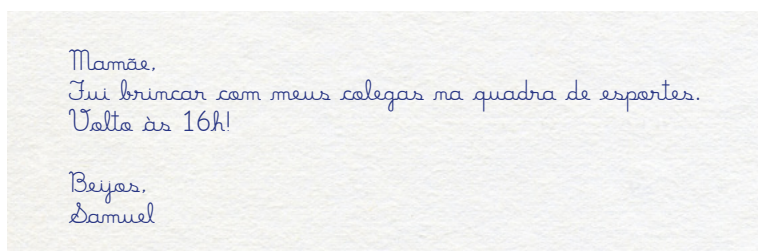
Observe, portanto, a importância de você ser um professor letrador que, conforme Antunes (2009), é aquele que:

1. dá visibilidade ao ato de ler;
2. apresenta o livro;
3. expõe e lê o texto;
4. analisa-o;
5. fala sobre ele;
6. traz notícias sobre os autores e novas publicações;
7. transita pelo mundo das páginas;
8. deixa o rastro de sua experiência de leitor;
9. faz a mediação, entre o aluno-leitor e o autor do livro.

Como vemos, **você deve ser este professor mediador**, ser aquele que convida o aluno a fazer parte do diálogo com o texto, porque são os conhecimentos prévios de ambos os constituintes da conversa que possibilita, não somente sair da superfície das palavras, mas caminhar nas linhas e entrelinhas do texto. A mediação na leitura acontece, portanto, na dinâmica da interação. O mediador apoia e capacita

o leitor a extrair, identificar e relacionar o que se lê com sua realidade particular, como é retratado neste exemplo do Caderno do 2º ano, (Cf. Unidade 1, Tema 2).

Nesse exercício, o gênero textual bilhete é usado para aproximar o aluno da escrita. Para isso, traz um texto com função social explícita e com possível circulação. Em relação aos Direitos de Aprendizagem, a atividade contempla o objetivo de compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.



1.3 Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Preste atenção às sugestões abaixo!

Os exercícios dos Cadernos do 1º, 2º e 3º anos mostram-nos essa dinâmica:

1. Iniciamos com a leitura, as perguntas, a contação daquilo que os alunos já sabem. Busca-se também a ajuda do dicionário, a pesquisa na biblioteca pela busca daquilo que não se conhece para produção do texto.
2. Novamente a leitura, a releitura, a reescrita, a escrita coletiva; o trabalho de selecionar, eliminar as palavras que sobram no texto; a troca de ideias entre pares, falar e ser ouvido.
3. Toda essa dinâmica faz parte da constituição de uma sala de aula leitora.

Notamos que os alunos percebem esse movimento da aprendizagem e entendem a necessidade de se inteirar e participar desse processo. **Observe** que as nossas salas de aula não apresentam uma homogeneidade. **Caso isso aconteça, considere** que alguns alunos poderão participar com mais ou menos disposição que outros. Alguns serão mais falantes e participarão com mais eficiência na construção do texto coletivo, outros serão bons ouvintes e terão mais sucesso com a escrita individualizada. O seu papel então é desenvolver no aluno a competência comunicativa, seguindo os passos anteriormente elencados para que ele possa agir linguisticamente de forma adequada na sociedade.

Sabemos que não apresentamos muitas novidades para o seu fazer, e sabemos também que você tem autonomia para fazer as adaptações conforme as necessidades de sua turma.

Continuando o nosso trabalho de **como organizar e fazer o seu trabalho em sala de aula**, vamos nos socorrer com Sacristán (2000), que nos indaga:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?

Você sabe perfeitamente que o currículo pode exigir o domínio de certas habilidades relacionadas com a leitura, mas terá de escolher: textos que despertem no aluno o interesse pela leitura, isto é, textos que dialoguem com o seu mundo mais próximo, como por exemplo, a crise da água em nossa cidade (Cf. as atividades do Caderno 3, Unidade 1, Tema 5).

A essas considerações seguem-se outras que você deverá acrescentar, perguntando a si próprio:

1. Quais leituras têm norteado a nossa sala de aula?
2. Temos ajustado o conhecimento prévio do aluno para a construção do sentido do texto?
3. O texto pronto do livro didático tem cedido espaço a outras experiências que requerem níveis de leitura mais sofisticados?
4. Vencido o caminho da decodificação e compreensão do vocabulário, temos enfatizado as perguntas inferenciais, que resgatam o implícito do texto?

Esses questionamentos vão ajudar você e seus alunos a avançar em suas próprias perguntas sobre o texto. Veja que interessante!



Você acaba de descobrir o caminho das pedras para uma leitura com autonomia.

Sentir-se instigado e interrogar-se sobre o texto lido é visto, então, como um trabalho de mão dupla. Professor e aluno estão juntos nessa dinâmica, não é um caminho solitário, muitas mãos se dão na busca do entendimento do texto. Às vezes, é o professor que precisa construir pontes entre as palavras, mas, em outros momentos, janelas são abertas na leitura pelo olhar do aluno. Daí a singularidade desse ponto de encontro, na sala de aula. Histórias de vida, conhecimentos prévios, apreensões, suposições, implícitos, tudo concorre junto no alinhavo dos vazios do texto.

Pois é professor, tome cuidado com os vazios do texto! Eles são preenchidos com o conhecimento de mundo compartilhado e com sua mediação. Quando a leitura é vista nessa perspectiva, a mediação entre professor e aluno vai preenchendo os vazios do texto. De fato, ela dá chance de eles se encontrarem no texto. Portanto, ler é um processo que se estende desde a habilidade de decodificar palavras e imagens, até a capacidade de compreender textos. Entendemos que esse processo é gradativo e pode ser conduzido em sala de aula seguindo-se algumas etapas.

Você está percebendo que para saber como fazer a organização do seu trabalho pedagógico em sala de aula precisará de um bocado de teoria. Então, vamos em frente! Um pouquinho mais de teoria para aprimorar os seus conhecimentos.

Aqui vamos falar das três etapas que você deve seguir para explorar a leitura de um texto:

Etapas 1: Veja que a leitura de um texto por nosso aluno passa primeiramente, entre outras coisas, pela decodificação e compreensão do vocabulário. Nesse momento ele é capaz de fazer uma LEITURA OBJETIVA do texto, ou seja, responder as perguntas cujas respostas estão na superfície do texto. Vencido esse primeiro momento, vá para o passo seguinte.

Etapas 2: o aluno deve desenvolver a habilidade mais desafiante, a de fazer inferências, ou seja, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, enxergar as pistas contextuais e estabelecer conexões. Para que isso aconteça, o professor mediador deverá elaborar perguntas que levem seu aluno a desenvolver esta habilidade. Lembre-se de que “boas perguntas mobilizam boas respostas”. Se assim você o fizer, estará garantindo que ele realize a LEITURA INFERENCIAL.

Etapas 3: O próximo passo é momento da LEITURA CRÍTICA ou AVALIATIVA em que o aluno mobiliza seus conhecimentos de mundo e suas experiências prévias para analisar criticamente e também argumentar e distinguir fatos de opiniões.

Veja, professor(a), como se dá a visualização dessa teoria na atividade do Caderno do 1º ano, Unidade 1, Tema 3. Nesse exercício, trabalhamos com o gênero textual cartaz.



DO QUE TRATA O CARTAZ?

VOCÊ TEM ALGUM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO?

JÁ LEVOU ELE PARA VACINAR?
CONTE PARA A TURMA COMO FOI.

A **leitura objetiva** é feita de imediato quando o aluno é chamado a identificar o assunto do cartaz com a seguinte pergunta:

- Do que trata o cartaz?
- **Campanha de vacinação contra a raiva.**

Comentário: primeira pergunta da professora.
A resposta é evidente porque está explícita no texto.

Isso ilustra uma pergunta objetiva, que leva a uma resposta objetiva, que por sua vez faz parte da leitura objetiva de um texto.

Professor(a), você percebeu que as perguntas acima tratam somente da primeira etapa do processo de uma leitura produtiva? O que aconteceu? A professora não elaborou nenhuma pergunta que levasse o aluno a fazer **inferências**, que é a segunda etapa do processo de compreensão leitora e muitíssimo importante, porque é quando a criança mobiliza o seu conhecimento de mundo para preencher os vazios do texto, ou seja, os implícitos, o que está lá, mas não está dito com todas as letras. Para que a criança faça inferências ela precisa seguir as pistas que o texto dá. O aluno neste exercício não teve perguntas inferenciais para responder.

Você deve exercitar-se para elaborar perguntas que cubram as três etapas de leitura. Esse é o seu papel nesse exercício. Complementar com perguntas inferenciais que não foram feitas. Fazer **inferências** é uma das etapas mais importantes e a que mais tem sido esquecida pelos professores. Como a etapa das inferências é bastante delicada de se trabalhar, e este exercício em particular refere-se ao Caderno do 1º Ano, as perguntas contemplaram as etapas menos complexas, ficando as inferências para a leitura de outros textos. Entretanto, para contemplar a etapa da leitura inferencial, você poderia lançar a seguinte pergunta: – Todos os cães e gatos existentes no Brasil são vacinados?

A **leitura crítica** se deu, portanto, no exercício em pauta, com as perguntas:

1. Você tem algum animal de estimação?
2. Você já levou ele para vacinar?
3. Você sabe outro nome da vacina contra raiva?
4. Conte para a turma como foi.

Repare que as questões acima exigem a mobilização de conhecimento de mundo para que a criança desenvolva a competência de avaliar, opinar, criticar.

Enfim, a construção da proficiência leitora se dá de forma paulatina e constante, inicialmente, pela voz do adulto, leitor já qualificado e conhecedor de texto. Por meio de sua voz, de sua entonação é que o estudante conhecerá os personagens, os ritmos, as rimas, as narrativas, os poemas, as lendas, as brincadeiras cantadas ou não cantadas. Será por meio de sua experiência que essa magia entrará em sua sala de aula. Sabemos ainda que essa preparação é fundamental para o prosseguimento do gosto pela leitura nos anos seguintes da formação inicial de nossos alunos.

2 ORALIDADE

2.1 Direitos de aprendizagem

A oralidade também se ensina na escola. É evidente que a criança ao chegar à escola já é um falante competente em sua língua materna. Entretanto, a função da escola é ensinar a oralidade para situações de formalidade. Pensemos nas situações simples do cotidiano escolar em que os alunos não usam a fala da maneira que se consideraria adequada ao gênero oral. Como exemplos, podemos citar a modulação da voz para se ler uma poesia ou narrar um acidente trágico, a construção de uma narrativa sobre ocorrências de fatos simples em sala de aula, ou o respeito aos seus interlocutores numa interação oral. Essas capacidades comunicativas perpassam o trabalho com os gêneros orais.

Entendemos que a conversa, tanto as planejadas (seminários, jograis, peças teatrais etc.) quanto as habituais ou ocasionais, têm papel significativo no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos. Portanto, os gêneros orais devem ter lugar assegurado nos planejamentos pedagógicos, pois terão aplicação nos mais variados espaços da escola ou fora dela e por isso merecem o nosso dispor pedagógico.

No entanto, o que observamos é que muitas vezes a oralidade é confundida com o simples fato de se falar dentro de sala de aula, sem que haja um planejamento prévio e intervenções específicas de nossa parte, como professor, de forma a levar o aluno a desenvolver habilidades relativas a esse ato de fala. O trabalho com a oralidade necessita da participação das crianças em interações orais, em que possam **questionar, sugerir, argumentar e pensar sobre a colocação dessa fala diante de uma plateia**, o que é diferente de atividades cotidianas como, por exemplo, a interpretação oral de textos, em que as crianças respondem a questões propostas pelo professor(a). Assim, acreditamos no ensino e no manejo dessas situações de uso da fala. O quadro dos Direitos de Aprendizagem sobre a Oralidade nos ajuda na condução desse exercício de ensino na sala de aula.

Oralidade

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.

Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.

Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).

Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.

Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.

Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Ano 1	Ano 2	Ano 3
I/A	A/C	C
I/A	A/C	A/C
I	A/C	C
I	I/A	A/C
I	A	A/C
I	A	A/C
I	A	C
I/A/C	A/C	A/C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: PNAIC – Língua Portuguesa – Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, 2012, p. 35.

2.2 Um pouco de prática fundamentada na teoria

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios em primeiro lugar é preciso:

1. visualizar os interesses;
2. as motivações;
3. os comportamentos;
4. as habilidades que o nosso estudante dispõe como ponto de partida para que os objetivos de aprendizagem sejam uma consequência dos interesses deles.

Entendemos que essa é a oportunidade na sala de aula que o aluno tem de expressar suas ideias e a partir delas potencializar as condições que lhes permitam ampliar suas experiências com outras novas. É um momento que se ensina o **diálogo** com outros colegas, e o aluno pode **modificar uma ideia** que se tinha sobre determinado assunto e ao mesmo tempo buscar alternativas para **ampliar o seu conhecimento**.

Não tenhamos a pretensão de acreditar que a aprendizagem da oralidade é uma aquisição natural, desenvolvida nas relações sociais que estabelecemos com nossos familiares. A oralidade exige um código de acesso na sociedade, pois a organização da linguagem oral vai muito além de saber falar, pois envolve a capacidade de:

1. usar e adequar a língua falada em diferentes situações de uso;
2. empregar a variedade linguística adequada;
3. planejar a fala;
4. interagir;
5. expor opiniões.

Enfim, todo esse planejamento da fala precisa ser ensinado e veja que o ensino deve ter como foco a **formalidade da oralidade**, visto que as crianças já dominam o gênero da esfera privada, que é a **conversa**.

Para que isso aconteça, o professor mediador deve propor situações de uso da modalidade oral, porque são raras as situações de um discurso formal fora do ambiente escolar. Desafie o estudante em atividades que necessitem a adequação da fala, como por exemplo:

1. apresentar um seminário;
2. expor oralmente a opinião;
3. debater com os colegas;
4. ler um texto em voz alta;
5. declamar um poema;
6. fazer um agradecimento em nome da turma;
7. apresentar uma peça teatral;
8. participar de um júri simulado;
9. dar um recado em outras turmas etc.

Para essas tarefas, Lima e Bezerra (2012), nos questionam: **Como podem os alunos desempenhar bem essas diversas atividades se a escola não oportunizar treinamento específico para cada uma delas?** Vamos expandir essa pergunta?

1. Temos feito leituras do “TEXTO” que é o nosso aluno?
2. O que os seus gestos dizem para nós?
3. Como estamos entendendo seus silêncios, quietudes ou desassossegos?
4. Quais inferências temos feito para ajudá-lo a se expressar melhor?

De nada adianta a insatisfação com a inadequação da oralidade na sala de aula se nós não investirmos dispor pedagógico nessa compreensão. Esses questionamentos são importantes porque nos ajudam a não perder de vista “a leitura diária que devemos fazer do estudante” porque é ela que pode nos apresentar possibilidades de intervenção pedagógica.



**Você acaba de descobrir que a compreensão da ORALIDADE é um caminho de escuta em todos os sentidos. Não se escuta só o que é dito, mas também o que não é dito, que às vezes é tão importante quanto escutar o silêncio, as hesitações.
LEIA E OUÇA O SEU ALUNO!**

O Caderno do 3º Ano, Unidade 1, Tema 1 expressa de forma mais clara o que queremos dizer. Nesse exercício o gênero textual cartaz é apresentado e chamamos atenção para o ensino das habilidades que devem ser promovidas em sala de aula.



Você e sua professora ou seu professor vão CONVERSAR sobre este CARTAZ.

Atenção: essa tarefa exige de você cinco habilidades:

1. FALAR O QUE VOCÊ SABE SOBRE O CARTAZ.
2. ACOLHER A VEZ E A VOZ DO COLEGUINHA.
3. RESPEITAR AS FALAS DIFERENTES DAS SUAS.
4. DISCUTIR SOBRE O QUE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO.
5. OPINAR SEMPRE SOBRE O ASSUNTO DISCUTIDO.

Entendemos que nessa conversa inicial, o aluno aprende a respeitar os turnos de fala, ouvir em silêncio e fazer inferências orais na fala do colega. Veja que os três Cadernos de Atividades dos Alunos abordam a oralidade em todas as atividades propostas. O aluno é convidado a falar em todos os momentos.

Entendamos que será o conhecimento do aluno aliado à sua mediação, professor, que movimentarão o conhecimento da sala de aula. Portanto, descubra os conhecimentos que o aluno tem de mundo, de língua, de leitura, para compreender de que lugar ele fala. Não se preocupe com o tempo gasto com essas atividades. O barulho da sala, a vontade de todos em querer falar ao mesmo tempo não lhe podem tirar o ânimo de:

1. Fazer perguntas.
2. Encorajá-los a achar um jeito próprio de dizer as coisas.
3. Valorizar as singularidades da sala de aula.
4. Fazer e refazer perguntas que orientem a fala de cada um deles.

As atividades dos Cadernos têm essa finalidade principal de **dar voz aos alunos**. É uma fala que se ensina. Os exercícios pedem que o professor visualize os recursos e as capacidades com que conta cada aluno em relação à tarefa proposta. Daí, a importância de gerar um ambiente em que todos façam perguntas e comentem o processo, que são situações de diálogo e participação em sala de aula como meio para a exploração dos conhecimentos prévios.

Para que essa interação ocorra é importante que:

Acreditemos sinceramente na capacidade dos alunos ganhando a confiança deles e gerando com isso o respeito mútuo.

Para levar em conta as contribuições dos alunos, as atividades promovem sempre o debate sobre as diversas opiniões que se tem na sala de aula, pois é esse debate que permite formular questões e atualizar o conhecimento prévio tão necessário para relacionar um conteúdo com outros.

Portanto, esse é o ponto de partida:



Dar espaço de fala para o aluno, promover situações de debate, entender de que lugar o aluno enxerga o mundo e as coisas.

Sobre esses aspectos da fala, e também da leitura em voz alta, Dolz e Schneuwly (2004) explicam que:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cenestésica: um gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo (p. 225).

Apresentamos um modelo de sequência didática sobre o gênero textual debate. Esse exemplo pode colaborar com outras atividades que explorem a oralidade em sala de aula. Dê atenção ao campo das OBSERVAÇÕES. São elas que indicam as conduções a serem tomadas, os acordos a serem feitos, os bastidores da atividade. O estudante precisa se guiar por um roteiro, por critérios de avaliação combinados com antecedência entre ele e você.

ETAPAS	MOMENTOS	OBJETIVOS/ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
Planejamento	1 e 2	- Definir com clareza os objetivos da atividade. - Selecionar o tema a ser debatido. - Definir a posição (a favor x contra). - Escolher o moderador. - Definir as regras do debate (ordem de apresentação, tempo de exposição, respeito com a fala do colega etc.). - Estudar as características do gênero debate. - Trabalhar a organização textual. - Explorar as relações entre a fala e a escrita.	- É importante que o tema escolhido seja do interesse do aluno, faça parte de sua realidade. - Orientar os alunos(as) quanto ao uso do registro formal da língua. - As questões da gestualidade: mímicas faciais, posturas, olhares, movimento do corpo, o tom da voz, a cadência da fala, as pausas e os silêncios. - O comportamento frente aos colegas: o interesse, a apatia, a alegria ou o desinteresse.
Execução	3	Realização do debate.	Orientar os espectadores quanto à escuta atenta e compreensiva, elogiar, agradecer, discordar, recusar, ofender, xingar etc. Esses são atos que interferem diretamente na condução do debate e em sua própria compreensão.
Avaliação	4	- Avaliar o desempenho dos alunos. - Levantar aspectos positivos e negativos. - Avaliar se os objetivos foram alcançados.	- Avaliação de todos os participantes e do professor. - Autoavaliação dos alunos(as). - Feedback do professor.

A **problematização** é um importante momento do ensino da fala, que questiona os conhecimentos prévios e possibilita as modificações necessárias segundo os objetivos de aprendizagem que a atividade requer. Esses questionamentos, que são os diferentes pontos de vista dos alunos seguidos de sua mediação, conduzem o aluno à aprendizagem de novos conhecimentos e o obriga a realizar um esforço de compreensão. O conhecimento prévio é questionado, ampliado, remodelado.

Eis a **situação problema**:

“Ouvimos pela televisão, na escola, em casa sobre os problemas da crise da água no Distrito Federal. Sabemos que devemos economizar água. A caixa d’água da escola é suficiente para a totalidade de alunos, mas todos os dias falta água. O que está acontecendo? As regras de economia de água são claras, mas elas estão valendo no meu dia a dia na escola? Como nos comportamos?”

A sua mediação, professor(a), com questionamentos bem conduzidos e alinhamento de respostas movimentará e alargará o conhecimento do aluno sobre determinado conhecimento. A reflexão com os seus alunos sobre essas questões lhes mostrará as possibilidades de uso da língua, a adequação da fala ao contexto da sala de aula e aos seus interlocutores. Também se mostra a importância das escolhas linguísticas feitas pelo estudante, o respeito aos turnos de fala, as alternativas disponíveis na língua, especialmente aquelas que ele ainda não conhece nem domina.



Esses espaços de fala, de troca de informações, de intercâmbio de ideias ensinam e dão desenvoltura e segurança à oralidade do estudante.

Veja o exemplo do Caderno do 2ºano, Unidade 2, Tema 2. Nesse exercício a atividade apresenta os quadros “A Família” e “Morro de Favela”, de Tarsila do Amaral e pede ao aluno para conversar, discutir, trocar ideias com o colega sobre as semelhanças desses quadros e sua vida particular em comunidade. Essa atividade é enriquecedora. Aproxima o aluno da arte e lhe dá voz para que o seu mundo, as suas vivências, o lugar onde mora também sejam discutidos e idealizados. É uma oportunidade, professor(a), que temos de conhecer melhor o mundo de nosso aluno pelo olhar dele.



Mais uma vez, enfatizamos que nós sabemos que essa problematização não ocorre de maneira uniforme na sala de aula. Há uma diversificação muito grande na maneira de responder dos diferentes alunos: uns com muita facilidade, outros mais tímidos, com mais dificuldade, outros com necessidade de mais ajuda. O importante é que o aluno perceba sentido nessa tarefa e receba a ajuda necessária do professor para enfrentar e superar os desafios.

A ajuda é necessária porque sem essa contribuição, os alunos por si só não conseguem atribuir novos sentidos e significados a situações novas e mais complexas. Também devido à diversidade da sala de aula não podemos fazer sempre as mesmas perguntas, percorrer sempre o mesmo caminho. Para que tudo isso ocorra é importante que:

1. Diversifiquemos os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem;
2. Requeiremos diferentes níveis de raciocínio que possibilitem atender às diferentes necessidades individuais.

2.3 Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Preste atenção às sugestões abaixo!

a) Agrupamentos flexíveis

As carteiras enfileiradas não têm mais espaço em nossa sala de aula nem tampouco a presença da formação dos mesmos pares ou grupos. Um cenário favorecedor de aprendizagens e da constituição de grupo considera a diversidade da sala de aula, o espaço de cada um e o desafio da convivência, que nos é mostrado todos os dias, por meio da disciplina em sala de aula, os atritos e discussões entre os diferentes alunos. Essas configurações, que são exercícios de aprendizagem, mas também de convivência com todos em sala de aula, desafiam o estudante a ocupar diferentes posições e exercitam o enfrentamento dos medos, da vergonha, da timidez.

Essa oportunidade de confrontar pensamentos não pode ser desperdiçada em nossa sala de aula, pois as diferenças geram o conflito tão necessário para a **reorganização** e a **elaboração de novas ideias**.



Novas parcerias, o reconhecimento do outro; a curiosidade pelo novo.

Os agrupamentos podem, portanto, ser planejados sob diferentes critérios, a depender do seu objetivo, professor(a). Podemos formar quartetos, trios, duplas que trabalham juntos. Ora podem ser escolhidos por você a partir de observações individuais, ora formados pelos próprios alunos, a depender da situação.



Nos agrupamentos flexíveis, as mesmas peças podem montar diferentes cenários e, através de cada um, descobriremos novas possibilidades.

b) Trabalhar com diferentes gêneros textuais e planejar situações comunicativas mais formais

Acreditamos que é possível realizar o ensino da oralidade por meio de diferentes gêneros textuais. Fazem parte da oralidade todas as práticas de linguagem que envolvem a oralização dos discursos, isto é, a fala e a escuta. Sim, nosso aluno precisa aprender quando ele pode falar e quando é o momento de escutar.

No primeiro ano, quando o aluno ainda não tem pleno domínio da escrita, a oralização das práticas de leitura e escrita deve ganhar papel de destaque. A oralidade está presente, por exemplo, nas leituras que fazemos em sala de aula, no exercício de leitor e escriba, também nas leituras de texto feitas pelos alunos. Nessa hora, vários aspectos da escuta e da oralidade ganham importância, como por exemplo:

1. A entonação.
2. A observação dos sinais de pontuação.
3. Os ritmos.
4. As pausas.

5. Os debater sobre as divergências.
6. As negociações de sentido.
7. Os relatos de experiências, como exemplo.

A oralidade também pode estar presente em:

1. Saraus.
2. Mostras.
3. Feiras.
4. Exposições apresentando trabalhos aos pais, professores, colegas, funcionários da escola.
5. Conversas telefônicas.
6. Recados por áudios de *WhatsApp*.
7. Diálogos do teatro de fantoches.
8. Poemas.
9. Trovas.
10. Cantigas.

O estudante então é convidado a expor o que aprendeu: atuar em peças teatrais, cantar cantigas de roda, declamar poemas, debater etc. Esses gêneros possuem, além de regras e procedimentos próprios, a tomada de notas, a troca de turnos de fala (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores), a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como “eu concordo”, “eu discordo”, “eu concordo em parte”, os agradecimentos, a polidez nas explicações etc.

Portanto, mãos à obra, com as feiras, com os recreios planejados, com as exposições e os saraus, pois são frutos de um trabalho negociado, colaborativo e repleto de construção de valores. Além disso, o trabalho com gêneros textuais orais ajuda o aluno a enfrentar as diferentes situações sociais em que é cobrado a se expressar oral e publicamente.

Nos Cadernos de Atividades há várias propostas de apresentações orais, ora em sala de aula, ora no pátio. Há debates, rodas de conversa e peças teatrais. Abaixo apresentamos uma sequência didática que pode auxiliá-lo no ensino da oralidade em sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PEÇA TEATRAL		
OBJETIVOS: • praticar a oralidade dos alunos diante de um público mais amplo; • desenvolver a noção de trabalho em equipe dos alunos, uma vez que a não participação de um dos membros comprometeria todo o rendimento do grupo.		
RECURSOS: textos do gênero peça teatral, quadro branco, pincéis para quadro, filmes com peças teatrais		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
• A escolha do tema pela sala. • A organização do roteiro. • A distribuição dos personagens. • A organização das falas.	• Apresentação de temas. • Preparação coletiva de um roteiro. • A escolha dos personagens e suas características. • A escolha das falas: expressões, gestos. • Relacionar as falas de cada personagem. • Leitura oral do roteiro produzido coletivamente. • A distribuição do roteiro para os grupos.	Duas aulas de 2 horas.
	• Os ensaios da peça teatral. • Os ajustes no uso da fala. • A orientação dos espectadores quanto à escuta. • A apresentação da peça teatral. • A avaliação que deve ser feita por todos os participantes. • A autoavaliação dos grupos.	Três aulas de 2 horas.

c) Mais exemplos de como fazer

Outras sugestões presentes nos Cadernos dos Alunos são as **cantigas, fábulas, lendas, trava-línguas, adivinhas** que são lúdicas e que ensinam as formas de maior prestígio da nossa língua.

Que tal, professor(a), no momento de coordenação pedagógica, negociarmos, juntos, recreios estendidos para as apresentações? As crianças se divertem e enriquecem o universo de suas brincadeiras. Além disso, contribuem para desenvolver a fluência e a articulação das palavras.

d) Outra forma de se destacar a oralidade na sala de aula

Levar as crianças a pesquisar em suas comunidades receitas culinárias, passadas de um familiar para outro, brincadeiras, contos de assombração, receitas de remédios caseiros.

Veja que todos esses gêneros permanecem em nossa história por meio dos gêneros orais que são passados de uma geração para outra geração. A busca pelo vivido em gerações passadas aproxima o mundo do estudante ao de seus familiares. Com isso, há uma valorização daqueles com os quais o estudante convive e de si próprio. Além disso, **trazendo essas produções culturais**, que estão presentes nos Cadernos de Atividades, é possível criar situações de aprendizagem que levarão os alunos a operar deliberadamente com esses segmentos sonoros:



Sílabas, começo e final de palavras com o mesmo som, rimas, listas de palavras que começam ou terminam com determinada sílaba e versos com nomes que rimam, por exemplo.

O trabalho com gêneros orais enriquece a sala de aula e dá oportunidade ao aluno de expressar-se oralmente, de ser ouvido e de compreender que por meio da voz podemos nos fazer ouvidos na escola e fora dela.

Para se ter, portanto, um ensino sistemático da oralidade, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.151) esclarecem que é preciso “definir claramente as características do oral a ser ensinado. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como são a produção escrita, a gramática ou a literatura”. Façamos, pois, da ORALIDADE objeto de ensino para nossos alunos!

3 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

3.1 Direitos de aprendizagem

A produção de textos escritos é o terceiro eixo estruturante do ensino da língua materna. Os direitos de aprendizagem da criança em processo de alfabetização e letramento também contemplam esse eixo. Da mesma forma que a leitura e a oralidade foram tratadas nos Cadernos do estudante, a produção de textos escritos foi planejada para que o aluno, com a mediação de sua professora ou professor, inicie, aprofunde e consolide os diferentes aspectos relativos a este aprendizado.

Produção de textos escritos

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.

Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.

Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.

Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.

Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.

Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.

Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.

Ano 1	Ano 2	Ano 3
I/A	A/C	A/C
I	A	A/C
I/A	A/C	C
I	I/A	A/C
I	I/A	A/C
	I	A/C
	I	A/C
I/A	A/C	A/C
I/A	A	A/C
	I/A	A/C
	I	A

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: PNAIC – Língua Portuguesa – Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, 2012, p. 34.

3.2 Um pouco de prática fundamentada na teoria

A escrita organiza a linguagem oral, seleciona o que foi dito, contrapõe ideias, retira as repetições, objetiva a fala. Desamparada de gestos, entonações e outros recursos, a escrita exige do falante clareza de ideias, objetividade e organização.

**A escrita cria realidades.**

Para que o aluno conheça esse leque de funções da escrita é preciso que se traga para a sala de aula os múltiplos usos da escrita e a maneira como ela é utilizada na sociedade, isto é, como a linguagem se organiza em textos pra cumprir necessidades específicas de comunicação. Para isso, destaca-se o uso dos gêneros textuais e como a linguagem se organiza em torno deles. A escrita com sentido tem uma intenção.

Escrevemos para nos comunicar com as pessoas, para trazer uma mensagem. Para sermos bem-sucedidos em cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer.

Veja como um dos exercícios do Caderno 2, Unidade 2, Tema 1, apresenta o gênero textual cardápio com uma intencionalidade e adequação à situação comunicativa. Nesse exercício, o aluno é convidado a elaborar o cardápio da merenda escolar.

CARDÁPIO SEMANAL DA ESCOLA				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
				

Alguns dos usos da linguagem escrita, os alunos trazem de casa, aprendem na rua, na igreja, com os familiares, mas os textos mais complexos, mais formais precisam ser ensinados na escola. Nesse sentido a linguagem se organiza em torno de gêneros textuais, que são os modos de dizer próprios de determinadas situações e de determinados grupos, em cada ambiente onde ocorrem as diferentes atividades do uso da linguagem. Veja que alguns de nossos alunos já realizam essa tarefa comunicativa com mais desenvoltura, outros precisam de mais ajuda, mais atenção. Conhecer de onde vêm, como são seus pais e as diferentes formas de comunicação vão nos ajudar a fazer intervenções mais competentes.

Entendemos que a produção textual faz parte de um processo bastante amplo.



O primeiro texto é sempre escrito com o conhecimento que o aluno tem, um conhecimento prévio que muitas vezes está distante daquilo que o professor deseja.

Atenção, se os textos dos alunos não lhe agradam e está distante daquilo que você deseja, então:

1. Examine o texto.
2. Observe qual modalidade da língua precisa ser mais trabalhada.
3. Traga novas leituras para a sala de aula.
4. Explore os conhecimentos que o aluno traz de casa.
5. Mostre a silhueta do texto.
6. Ensine o uso do dicionário e principalmente, **incentive o seu aluno a escrever e reescrever.**

Para a produção de textos, a oralidade em sala de aula, a discussão e o debate mostrarão o que a classe já sabe e o que não sabe. Para isso é importante que se traga para a sala diferentes fontes de informações tendo em vista o uso da linguagem usada pelos alunos e a **retomada dos conhecimentos que ainda são frágeis para eles.**

3.3 Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Preste atenção às sugestões abaixo!

Para a retomada desses conhecimentos frágeis é importante seguir as seguintes etapas:

a) Apresentar a leitura e garantir à sala a compreensão do texto.

São nessas leituras compartilhadas em sala que o professor ensina ao aluno a capacidade de **antecipar o significado de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não se sabe o significado.**

Desse modo, o professor ensina pelo diálogo e pelo exemplo os alunos a conhecerem bons textos de referência e apreciando as palavras e as escolhas sintáticas dos escritores, os alunos encontram bons modelos para se alimentar e escrever os seus próprios textos.

(b) Apresentar as características formais do texto

A cada leitura de um mesmo texto, maior é a compreensão de seus significados. Quando o exercício de releitura é feito, a nossa observação vai além da palavra escrita. O texto mostra de melhor modo as suas costuras e percebemos assim, a sua constituição:

1. Parágrafos.
2. Marcas linguísticas.
3. Opções sintáticas de quem o escreveu.

Você está percebendo que esse é o momento de se ensinar



A gramática no texto, chamando a atenção dos alunos para todos esses aspectos.

c) Os textos coletivos

A escrita possui uma dinâmica própria, isto é, a colocação em ordem das ideias que estão dispersas em nossos pensamentos, o destaque das mais importantes, a progressão textual, o uso das palavras e expressões, as pontuações necessárias para dialogar com alguém que não está presente, que está no nosso imaginário.

Então, já sabemos que nas produções de um texto coletivo as ideias dos estudantes estão em total alvoroço. Nosso trabalho é mostra-lhes que elas precisam de uma ordem para dar sentido ao texto. Além disso, precisam cumprir e atingir o objetivo do gênero textual pedido.

Para que a escrita do texto coletivo seja menos tumultuada, sugerimos um roteiro com a organização das falas. Para isso, professor(a) apresente, novamente, a importância dos turnos de fala e o respeito às ideias dos colegas.

Veja que a maneira como você escreve e revisa o texto no quadro, colaborara para que o aluno o tome como modelo e se familiarize com esse procedimento de **reescrita**.

d) Procedimentos importantes na reescrita

1. Incentive a participação de todos.
2. Organize as falas.
3. Faça intervenções.
4. Sugira modos de expressar as ideias.
5. Peça atenção aos parágrafos.
6. Mostre a transição da fala em escrita.

Dessa forma se ensina a composição de um texto, a escolha das palavras, a organização das ideias e a reflexão sobre o uso da língua escrita na produção textual.



Ainda sobre o processo da organização textual é importante que se ensine ao aluno o manejo dos discursos, isto é, o nosso discurso interno: aquilo que pensamos, aquilo que falamos e a forma como escrevemos.

No nosso pensamento as ideias estão confusas e muitas vezes embaralhadas. Quando verbalizamos as nossas ideias, precisamos encontrar caminhos para que a nossa fala represente aquilo que pensamos. Às vezes, não conseguimos nos fazer compreendidos. Assim precisamos ajustar o nosso discurso e lançar mão muitas vezes de gestos, entonações, repetições para sermos mais enfáticos naquilo que queremos expressar com as palavras.

A escrita exige a organização tanto de nosso pensamento quanto de nossa fala. E é assim que quando terminamos de escrever um texto temos mais clareza daquilo que queríamos apresentar, quando as nossas ideias ainda estavam somente em nossos pensamentos. Tudo isso colabora de forma significativa para o aprimoramento da produção do aluno. Veja, abaixo, um dos exercícios que contempla esse aspecto salientado (Cf. a atividade do Caderno 3, Unidade 3, Tema 3). Veja como a atividade retoma as partes do texto e guia a observação do aluno sobre o texto escrito.

AGORA LEIA COM BASTANTE ATENÇÃO O QUE VOCÊ ESCREVEU E PEÇA AJUDA A UM COLEGA, À PROFESSORA OU AO PROFESSOR PARA AVALIAR SEU CONTO DE ACORDO COM A FICHA DE AVALIAÇÃO ABAIXO.

MARQUE COM UM **X** SIM OU NÃO:



COMO EU ESCREVI O CONTO	SIM	NÃO
Eu contei onde aconteceu a história?		
Eu contei onde eles se encontraram?		
Eu dei nome aos personagens?		
Eu escrevi as características da bruxa?		
Eu usei letras maiúsculas no começo das frases?		
Eu usei letras maiúsculas nos nomes dos personagens?		
Eu escrevi as palavras corretamente?		
Eu usei ponto no final das frases?		

e) A publicação dos textos

Na escola, o mural é um dos principais suportes para a exposição do texto. Não perca, portanto, professor essa oportunidade de mostrar o trabalho feito com os alunos e desempenho deles nessa tarefa. É importante que o texto não seja guardado na pasta do aluno, mas sim, apresentado, publicizado, democratizado, apresentado para outros tantos leitores.

O mapa conceitual sistematiza o caminho que se percorre das ideias até a circulação do texto produzido entre os leitores, como temos exposto até agora.



Esse caminho das ideias até o texto escrito, que percorremos nos parágrafos anteriores e sistematizamos no mapa conceitual acima, também pode ser explicitado na forma de operações para a produção textual, conforme nos propõe Nascimento (2014):



- (1) **Contextualização: adaptação à situação comunicativa;**
- (2) **Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos;**
- (3) **Planejamento do texto: organização por partes;**
- (4) **Textualização: utilizar os recursos da língua;**
- (5) **Releitura, revisão, refacção.**

Para entender bem esta proposta, confira o exercício para produção de ficha técnica e texto informativo sobre frutos do cerrado no Caderno 3, Unidade 4, Tema 3.

1. **Contextualização:** estudo dos frutos do nosso cerrado.
2. **Elaboração** e tratamento **dos conteúdos** temáticos: pesquisa sobre os frutos do cerrado em livros, dicionários ou na internet.
3. **Planejamento** do texto: análise de exemplos de fichas técnicas.
4. **Textualização:** preencher os campos definidos no esquema da ficha técnica (nome do fruto, nome da árvore, características, usos).
5. Releitura, revisão, **refacção** com a ajuda do docente, individualmente ou em grupo.

FICHA TÉCNICA	
Fruto: pequi	
Árvore: pequizeiro	
Características:	
- atinge até 10 metros de altura; - folhas formadas por três partes; - flores brancas amareladas; - fruto do tamanho de uma pequena laranja; - é rico em vitaminas.	
	Usos:
	- cozinhar com arroz, frango, macarrão, peixe, carnes; - fazer sabonetes e cremes; - fazer óleo contra bronquites, gripes e resfriados.

f) A sequência didática como protagonista do ensino: mais exemplos de como fazer!

Outra sugestão de trabalho para a produção de textos, tanto escritos quanto orais, é o que se conhece como SEQUÊNCIA DIDÁTICA. Cumpre esclarecer, professor, que a sequência didática advém da abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, afiliada ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (ROJO, 2008).

É, professor(a), precisamos de teoria para explicar a nossa prática e sustentar as nossas escolhas “no como ensinar”. Vamos lá!

Então, essa abordagem sobre a sequência didática derivou da ascensão dos gêneros textuais como objeto de ensino das línguas e das linguagens, conforme você já deve ter estudado em outras ocasiões. A partir dessa mudança de paradigma, as aulas de Língua Portuguesa e as de outras línguas deixaram de ter um caráter dogmático, e a língua passou a ser compreendida de forma diferente e específica para

cada situação. Com esse entendimento, o aluno passou a construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes – os professores.

Dessa forma, passou-se a observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar, orientando-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida. Uma das formas de se atender a esse propósito nos é apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), para quem o ensino da produção textual, a partir dos gêneros textuais, se ancora em três argumentos:



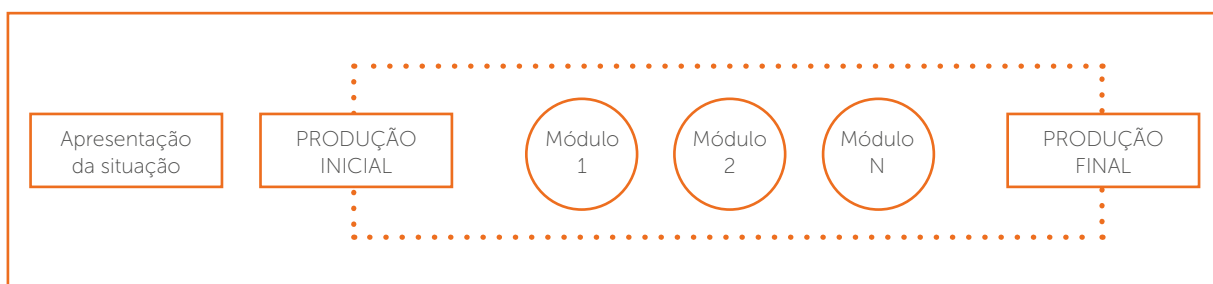
1. o trabalho de agrupamento dos gêneros facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino;
2. há a possibilidade de trabalharmos com práticas sociais;
3. o trabalho a partir das representações sociais facilita a aprendizagem significativa.

Partindo desses argumentos, esses autores propuseram um **modelo didático** do gênero textual, que é “uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino” explicitado pelas seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem do aluno.

Esse modelo didático, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é a “sequência didática”, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A finalidade de uma sequência didática é auxiliar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, falado ou escrito, de acordo com a **situação de comunicação**, ou, em outras palavras, apresenta, didaticamente, aos alunos, práticas de “linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma sequência didática, segundo a proposta do grupo, como você já deve ter estudado em outros momentos de formação.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.



Ressalte-se que a estrutura da sequência didática não é rígida, mas adapta-se às circunstâncias na qual é elaborada e executada. O importante é a distribuição das atividades em módulos sequenciados, com o objetivo de ajudar o aluno a atingir o objetivo de aprendizagem, isto é, dominar melhor um determinado gênero textual.

3.4 Como fazer isso em sala de aula? Vamos às sugestões abaixo!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTO INFANTIL		
OBJETIVOS: • Antecipar conteúdos de textos a serem lidos. • Estabelecer relações intertextuais entre contos clássicos e contos contemporâneos. • Ler, escrever e reescrever um conto contemporâneo, considerando a organização em parágrafos, a sequência lógica, a coesão e a coerência.		
RECURSOS: contos clássicos e contemporâneos, projetor multimídia, jogos.		
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Apresentação da situação: sensibilização.	• Questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos alunos do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>. • Discussão sobre o que seria diferente se a história da Chapeuzinho ocorresse nos dias atuais. • Apresentação das adaptações do conto no livro <i>Chapeuzinhos coloridos</i> pelos alunos distribuídos em grupos. • Apresentação da proposta de produção do conto da Chapeuzinho adaptando-o para a realidade local e aos dias de hoje.	Uma aula de 2 horas.
MÓDULO 1	• Levantamento das características locais e atuais (escrita de lista): meios de transporte, local do acontecimento, conteúdo da cesta para a vovó, perigos no caminho, tipo de casa da vovó, como seria a vovó de hoje, quem seria o lobo de hoje, quem salvaria a Chapeuzinho, como salvaria, como seria o final etc. • Levantamento das características de um conto de fadas: como se inicia, como termina, o tempo do verbo, características dos personagens. • Apresentação de um quadro com as características do gênero textual conto infantil. • Separação da turma em grupos para o planejamento e a produção do conto. • Leitura oral da produção do grupo.	Duas aulas de 2 horas.
MÓDULO 2	• Realização de exercícios para sanar as dificuldades apresentadas nos textos: ortografia, pontuação, concordância (batalha naval, caça-palavra, bingo). • Refacção coletiva dos textos do/s grupo/s analisando-se as questões de ortografia. • Produção de paródia da música da Chapeuzinho, adaptando-a aos contos criado por cada grupo.	Duas aulas de 2 horas.
PRODUÇÃO FINAL	• Refacção coletiva dos textos do/s grupo/s analisando-se as questões de paragrafação, coesão e coerência. • Leitura oral das versões finais. • Ilustração dos contos.	Duas aulas de 2 horas.
CIRCULAÇÃO/DIVULGAÇÃO	• Montagem de mural para divulgação das produções. • Arquivamento em portfólio para montagem de um livro no final do ano. • Apresentação da paródia musical no pátio.	Uma aula de 2 horas.

Fonte: Modelo elaborado a partir de Ribeiro-Alves (2013).

Além das propostas já apresentadas existe outra forma de ensinar a produção de textos escritos. Micotti (2009) nos ensina que pode ser assim:

1. partir da leitura e análise de modelos;
2. construir quadro de ferramentas para auxiliar o aluno em sua produção;
3. apresentar a silhueta do texto a ser produzido.

Veja um exemplo de como fazer isso em sua sala de aula. Siga os passos:

Passo 1: leitura e exploração oral dos poemas, depois a análise de suas características formais.

Passo 2: elaboração coletiva do quadro de ferramentas que os alunos poderão utilizar ao escreverem suas versões dos poemas, que pode ser em dupla ou em grupo.

FERRAMENTAS PARA A ESCRITA DOS POEMAS		
CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO POEMA	ESTRUTURAS INDUTORAS	BANCO DE PALAVRAS
• Título • Espaços entre as estrofes • Palavras que não geram até o final da linha • Pontuação • Rimas	Era uma vez _____ Que _____ Se eu fosse _____ Eu _____	Palavras terminadas em -RIA (futuro do pretérito) e -ÃO; Seria, comeria, pularia, faria, cantaria, falaria, viraria, furaria, estudaria, pegaria... João, feijão, algodão, cachorrão, folgado, alemão, chão, pão, dedão, sacristão, peão...

Passo 3: apresentação da silhueta do poema a ser escrito, que orienta a organização do texto no papel ou na tela do computador.

SILHUETA DO POEMA 1

ERA UMA VEZ	
[...]	
Era uma vez um tal Marcelo, que se achava muito belo.	
Era uma vez um tal João, que comia sorvete com feijão.	
Era uma vez um cachorrão, enjoado, latidor e folgado.	
Era uma vez um palhaço, que só levava tombaço.	
Era uma vez um sacristão, que tocava sino com o dedão.	
[...]	
Eu quero saber agora o resto destas histórias, Conte de uma só vez, quando chegar a sua vez.	
(Elias José)	

SILHUETA DO POEMA 2

SE EU FOSSE	
Se eu fosse um tubarão, eu seria fortão.	
Se eu fosse um escorpião, eu furaria um balão.	
Se eu fosse um gato, eu comeria um rato.	
Se eu fosse um cão, eu comeria macarrão.	
Se eu fosse um tatu-bola, eu viraria uma bola.	
E agora eu quero saber o que vocês queriam ser?	
1a Série C	
Fonte: Micotti, 2009.	

Para concluirmos esta seção, ressaltamos que:



A produção textual é um caminho de idas e vindas da escrita.

Temos que deixar de lado a falsa ideia de que a reescrita ou refacção é um castigo, porque esse é o momento de **perseverar, entender e aprender os motivos da revisão**. Por isso é fundamental a leitura do texto por outra pessoa. Esse procedimento ajuda o aluno a perceber o que não está claro, o que precisa ser reescrito e avaliar se o que quis dizer foi dito da maneira correta. É necessário, então, que se habitue a avaliar e a revisar as produções escritas dos alunos, seja pelo professor ou por eles mesmos, em um trabalho árduo, porém promissor.

4 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Sobre o ensino da língua materna, vários equívocos têm alimentado a nossa prática em sala de aula. Como por exemplo, a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática, ou em outro extremo a crença, também ingênua, de que não se deve ensinar gramática. Sobre esses dois pontos de vista, os pais, a escola, a mídia e os próprios estudantes estão sempre em discussão.

Ponderamos, então, que a língua não pode ser vista, apenas, como certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a uma determinada classe gramatical, nos explica Antunes (2007). A língua é muito mais que isso. É ela quem confirma a nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam a nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço.

Pois bem, guiados por essa confiança do que é a língua e o seu ensino, trazemos o quarto eixo estruturante da língua que é a ANÁLISE LINGUÍSTICA. Nesse tópico, teremos os direitos de aprendizagem focalizados sempre na construção e organização do texto. Eles estão subdivididos em dois níveis: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA - e discursividade, textualidade e normatividade. Vamos em frente!

4.1 Direitos de Aprendizagem

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Escrever o próprio nome.
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
Diferenciar letras de números e outros símbolos.
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Ano 1	Ano 2	Ano 3
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A	A/C	
I	A/C	C
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A/C		
I/A	A/C	C
I/A	A/C	C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: PNAIC – Língua Portuguesa – Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, 2012, p. 37.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QUE; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, seguindo as convenções.
Pontuar o texto.
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
Segmentar palavras em textos.

Ano 1	Ano 2	Ano 3
I/A	A/C	A/C
I/A/C	A/C	C
I/A/C	I/A/C	I/A/C
I	A	A/C
I	A	A/C
	I	A/C
I/A	A	C
	I	A/C
	I	A
	I	A/C
	I	A/C
I	A	A/C
	I	A/C
I	A	C
I	A/C	

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: PNAIC – Língua Portuguesa – Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios, 2012, p. 36.

4.2 Um pouco de prática fundamentada na teoria

Ler e escrever são processos contínuos de construção e reconstrução, como já sabemos. No nosso código linguístico, o primeiro e mais importante aspecto a ser construído no processo de alfabetização é aquele relacionado ao seu caráter conceitual e é o aluno que irá construí-lo como sujeito ativo e pensante de seu conhecimento sobre leitura e escrita. Nós sabemos que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA - não é fácil e nem tão pouco simples. Trata-se de uma tarefa complexa e exige troca de informações, estímulos e motivação.

Até que se consiga completar a relação entre fala e escrita o estudante necessita de intensa interação com a leitura e a escrita. No desenvolvimento dessa aprendizagem, sabemos que a criança cria e recria o sistema gráfico com normas próprias, com a utilização de sinais que representam a sua escrita. É a exposição à leitura de diferentes textos que ajuda a criança a formular hipóteses e a enfrentar contradições e diferenças entre a sua construção pessoal e a escrita alfabética que encontra em seu ambiente escolar e comunitário. Então, professor, não se desespere com essas construções tão próprias da aquisição da escrita.



As hipóteses formuladas pela criança são tentativas que ajudam a avançar no processo de aquisição da escrita.

Portanto, quanto mais deixarmos o nosso aluno exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou correções constantes, maior será a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo. Como mediação, podemos ler histórias para os alunos e deixar que eles também leiam. Você sabe que é muito comum as crianças imitarem os atos do professor. Portanto, invista no professor letrador que há em você. Compartilhe leituras, conte histórias, apresente textos variados.

4.3 Como fazer isso em sala de aula? Quer saber? Preste atenção às sugestões abaixo!

O Caderno de Atividades do 1º Ano apresenta muitas atividades que trabalham a análise linguística. De fato, essa modalidade do ensino da língua aparece diluída em todas as atividades desse Caderno. Mas, veja, por exemplo, a Unidade 1, Tema 1.

Nessa atividade está explícito que a aprendizagem do alfabetizando está não só na necessidade de identificar os nomes das letras. Mas também de compreender que as letras são unidades do alfabeto que representam na escrita o som.

COM A AJUDA DO PROFESSOR(A), ESCREVA PARA CADA LETRA DO ALFABETO AS PALAVRAS QUE ESTÃO ESCRITAS NO POEMA.

A _____

B _____

C _____

D _____

...

Outras atividades muito presentes no Caderno do 1º Ano são **as parlendas, trava-línguas, cruzadinhas, cantigas de roda, as rimas**. Confira a atividade da Unidade 2, Tema 1.

DE ACORDO COM O TEXTO DO POEMA **DIVERSIDADE**, COMPLETE AS RIMAS:

BONITO RIMA COM _____

GORDINHO RIMA COM _____

NERVOSO RIMA COM _____

LENTO RIMA COM _____

ANIMADO RIMA COM _____

FORÇUDO RIMA COM _____

ESPERTO RIMA COM _____

PACATO RIMA COM _____

ESCURA RIMA COM _____

PUXADO RIMA COM _____

LISO RIMA COM _____

MENINA RIMA COM _____

IDADE RIMA COM _____

Essas produções que fazem parte de nossa cultura criam situações de aprendizagem que levam os alunos a operar com esses segmentos sonoros:

1. Sílabas.
2. Começo e final de palavras com o mesmo som.
3. Rimas.
4. Listas de palavras que começam ou terminam com determinada sílaba.

Ainda com relação aos textos de tradição oral, vale a pena incentivar o seu aluno a **memorizar os textos**, brincar com eles. Programe-se, professor, para que seus alunos façam essas brincadeiras, apresentem poesias, raps etc. A sala de aula precisa ser plateia de ensino e aprendizagem dessas apresentações.



Vamos a mais sugestões de como trabalhar com a análise linguística em sala de aula!

a) Leitura com os alunos

Insistimos nessa tarefa, professor. Mesmo que o aluno ainda não leia com competência, deixe que ele realize leituras quantas vezes assim desejar. Seja por meio de sua leitura ou da leitura dele, levante questões sobre o texto, como por exemplo:

- (1) Quem é a personagem?
- (2) Qual a idade dela?
- (3) O que conta a história?
- (4) Como são os personagens?

b) Trabalhar com as palavras do texto

A leitura do texto e a escrita dele no Caderno abrem espaço para muitas atividades que abordam a análise linguística. Os alunos podem, por exemplo:

1. contar as palavras no texto;
2. buscar aquelas que começam com determinada letra;
3. pontuar o texto;
4. escrever o texto com as letras unidas para que os alunos estabeleçam os espaços entre elas.

c) Etiquetas, crachás e listas

É muito importante que a análise linguística seja contemplada no texto. Assim, invista na escrita de palavras, em textos curtos, mas que contemplem o gênero textual a combinar com a alfabetização e letramento.

Dessa forma, o nome do aluno tem mais significado em um crachá, as palavras iniciadas com a letra “s” ganham sentido em uma lista e assim por diante.

d) Os textos não verbais

Os três Cadernos de Atividades exploram os textos não verbais. As histórias em quadrinhos pedem às crianças a recriação das falas, por exemplo.

Podemos, também, experimentar essa atividade com gravuras, livros sem texto, etc. Vale a pena também:

1. dramatizações;
2. leituras espontâneas;
3. discutir diferentes interpretações;
4. fazer mímicas.

4.4 Agora, um pouco mais de teoria

A análise linguística está contemplada em dois quadros dos Direitos de Aprendizagem. O primeiro nós já discutimos, que é apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA - considerado, principalmente no Caderno do 1º Ano.

O segundo quadro dos Direitos de Aprendizagem trata da discursividade, textualidade e normatividade da língua. Vamos a ele, então?

Entendemos que um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa é dar ao aluno a oportunidade de se pronunciar, argumentar e, com a orientação do professor, escrever para produzir textos e não apenas para copiar, resumir, parafrasear ou reprisar lugares comuns. A competência para o uso da língua só acontecerá se propiciarmos atividades de análise linguística que permitam, ao aluno, compreender

o processo de constituição da língua em situações de interação e souber refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso.

Assim, não é o ensino da gramática em frases isoladas que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Em outras palavras: ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção. Como Antunes (2003) sublinha, é impossível a existência de uma língua sem uma **gramática**. Contudo, é importante compreender que há uma diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua. Dessa forma, são regras, por exemplo:

1. A descrição de como empregar os pronomes.
2. Como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo.
3. Como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc.).
4. Quando e como usar o artigo indefinido e o definido.
5. Quando e como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras.
6. Como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003).

Tudo isso, enfatizamos, não se ensina em frases isoladas, mas sim lendo e analisando textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade e, também, analisando os próprios textos produzidos, verificando o emprego da língua naquela situação proposta.

O exemplo do Caderno 3, Unidade 1, Tema 4, traz um texto informativo sobre a dengue e contempla os seguintes direitos de aprendizagem: reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção, analisar a adequação do texto e fazer a sua pontuação.

O *Aedes Aegypti* é o mosquito transmissor da dengue e da febre amarela urbana. Menor do que os mosquitos comuns, é preto com listras brancas no tronco, na cabeça e nas pernas. Suas asas são translúcidas e o ruído que produzem é praticamente inaudível ao ser humano.

O *Aedes* põe seus ovos em recipientes como latas e garrafas vazias, pneus, calhas, caixas d'água descobertas, pratos sob vasos de plantas ou qualquer outro objeto que possa armazenar água da chuva.

Use o lápis de cor para circular os sinais de pontuação usados para enumerar os lugares onde o mosquito da dengue põe os seus ovos.



Veja que o ensino normativo da língua se dá dentro do texto.

Assim, a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Para aproximarmos a produção escrita das necessidades de comunicação enfrentadas no dia a dia, o caminho é levar o aluno a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever.

Ensinar os passos para fazer um bolo, argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público, listar atividades que precisam ser feitas:



Cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos.

Veja como um dos exercícios do Caderno 1, Unidade 1, Tema 1, desenvolve os direitos de aprendizagem em que o estudante analisa a adequação de um texto, a esfera de circulação, a forma de composição e o seu contexto de produção. O gênero textual é a Certidão de Nascimento.



Foram contemplados nesta atividade os seguintes Direitos de Aprendizagem:

1. Reconhecer o gênero textual e o seu contexto de produção ao qual se destina.
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais.
3. Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula.

É importante fazermos ou escolhermos exercícios guiados por esses direitos porque são eles que dão visibilidade àquilo que desejamos ensinar aos nossos alunos. Fica evidente, nessa atividade, portanto, que não são apenas as questões gramaticais (a ortografia, a sintaxe, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso e sua finalidade em um contexto real de comunicação.

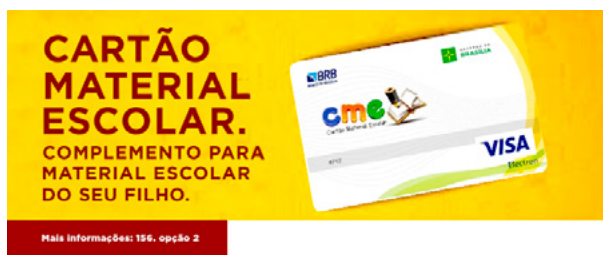
Daí a importância de se estar atento às práticas muitas vezes reducionistas do ensino da língua materna. A cobrança e o apego exagerado às normas ortográficas, além da insistência pela assimilação de regras normativas têm “ofuscado” o papel do texto, da leitura e da escrita dentro e fora da sala de aula; dado que qualquer texto pode e deve ser explorado para além de sua estrutura linguística (ANTUNES, 2003).

As intervenções, portanto, devem existir, mas desde que venha acompanhada de um diálogo em que você, professor,

1. escreva bilhetes;
2. faça perguntas;
3. apresente dados;
4. ofereça elementos que direcionem o trabalho de ajuste da língua;
5. faça a revisão.

Lembre-se sempre de que a qualidade de sua intervenção, seja na oralidade ou na escrita, influenciará e muito na interação do aluno com o texto, com o uso da língua. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.

No exemplo abaixo, retirado do Caderno 2, Unidade 1, Tema 1, o gênero textual informe publicitário requer que o aluno conheça e use os diferentes suportes textuais, tendo em vista **a finalidade, o tema, a forma de circulação**.



Nesses aspectos, acima apresentados, concordamos com Sacristán (2000, p. 30) quando assinala que “quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.” Isto quer dizer que a escola, a sala de aula, as nossas atividades precisam estar, cada vez mais, em diálogo com o mundo do aluno.

Os eixos de aprendizagem devem ser contemplados dentro de atividades que tenham contexto de uso e se articulem com as práticas de letramento vividas em sociedade, como ressalta essa atividade do Cartão Material Escolar.

Como é apontado pela pesquisadora Bortoni-Ricardo:

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguísticos-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

De fato, como diz Antunes (2009, p. 23 - 24),

a língua que falamos deixa ver de onde somos, nos apresenta aos outros. **Mostra a que grupos pertencemos**. Revelamo-nos pela fala. Começamos a dizer-nos por ela. As ideias só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas entonações, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas. (grifos nossos)

Nessa abordagem, no entanto, Sacristán (2000) tem algumas perguntas: Quem pode falar nas aulas? Qual é o padrão de comunicação aceito nessa fala? A linguagem no currículo exige a revisão do papel que os códigos linguísticos falados e escritos desempenham nas relações sociais na educação e no exercício de controle dentro dela.

Dentro desse grande leque que constitui o ensino de línguas, vê-se a importância do papel de cada ator envolvido nesse processo de aprendizagem, ressaltando-se a importância do bem cultural que é a nossa língua, a distribuição legítima desse conhecimento no currículo, o respeito às variedades linguísticas, o acesso à cultura letrada e a entrada e permanência desse aluno na escola (SARRETA-ALVES, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembre-se, professor, de que os exercícios propostos, por mais interessantes que sejam, não esgotam as possibilidades de outras tarefas na sala de aula. Enfatizamos que é preciso que você avalie criticamente todas as atividades propostas para adequar as reflexões realizadas e as práticas sugeridas às características e às necessidades de seus estudantes em seu dia a dia e em seus diversos níveis de desenvolvimento.

Destacamos ainda que o tempo escolar é um fator cultural e está sujeito às nossas escolhas na sala de aula. A distribuição do tempo pode ser decisiva no processo de ensino e aprendizagem, porém, o mais importante não é o quantitativo de tempo, marcado no relógio, mas a condição de seu aproveitamento com os estudantes. Na escolha de atividades, pense nos objetivos de aprendizagem que o seu aluno precisa atingir ou qual eixo da língua precisa ser mais bem trabalhado.

A presença da leitura compartilhada, os diferentes usos da oralidade, as produções textuais apontam para a inserção das crianças na cultura letrada. Portanto, observe sua sala de aula, procure entender de que lugar o seu aluno fala, como é o lugar onde ele vive, quais são seus sonhos, vontades, desejos. Perceba os pontos fortes e aqueles que precisam ser mais ampliados. Lembre-se de não deixar ninguém para trás nessa caminhada. Todos são capazes. Destacamos, por fim, a necessidade de se investir, cada vez mais, em atividades que aliem alfabetização e letramento, deixando de lado a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo. Desejamos, em resumo, uma prática pedagógica em favor da criança e do aprendizado contextualizado e significativo. Esperamos que este material tenha contribuído para isso.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: Ano 1: Unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: Ano 1: Unidade 2*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004.

BRASIL. GDF/SEEDF. *Currículo em movimento da educação básica: anos iniciais*. Brasília, 2014.

BRASIL. GDF/SEEDF. *Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos*. Brasília, 2014.

ILCA, V.O. O menino e as letras. In: Infância, de Graciliano Ramos. *Revista Discente do CELL* – n. 0 – 1º sem, 2010.

LIMA, A; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também de fala. In: LEAL, T.F; GOIS, S. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Paulo: Ed. Pontes, 2014.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1995.

RIBEIRO-ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. *A escrita na 1ª série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

RIBEIRO-ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. 2013. *Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UnB, Brasília, DF.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SARRETA-ALVES, E.M. *O trabalhador e as exigências letradas na área rural*. 2013. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 5-17.



CAPÍTULO 3

A Organização do Trabalho Pedagógico na Sala de Aula: Matemática

Cristina Vieira Osler de Almeida
Marilene Xavier dos Santos
Nilza Eigenheer Bertoni
Raimunda de Oliveira

DESPERTANDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO

Nesta coleção - Pensar, fazer, aprender - o modo de nós, autoras da área de matemática, concebermos, planejarmos e desenvolvermos o ensino de matemática, resultante de nossas experiências acadêmicas e em sala de aula, e da reflexão, implica em uma parcela de desconstrução do que vem sendo feito, em larga escala, na prática vigente desse ensino.

Mais que tudo, desconstruindo resquícios de um ensino de matemática desprovido de significado e compreensão, eivado de processos memorizados, de simbologias e nomenclaturas em excesso. Sabemos que esse é um discurso instalado nos documentos e bem disseminado, mas cuja concretização em sala de aula se dá em parcas doses. Daí, que uma grande preocupação foi mostrar caminhos de uma reconstrução, em sentido contrário. Ou seja, se há motivos para desconstrução, torna-se urgente apontar caminhos de reconstrução.

Essa visão esclarece a adesão total ao nome escolhido, em conjunto, pelas equipes de Língua Portuguesa e Matemática. Acreditamos que somente pensando e fazendo é possível aprender. A equipe de Matemática acredita ainda no ato de brincar como outro componente visando o aprender. Por isso, inseriu frequentes jogos e atividades físicas e lúdicas nos cadernos da disciplina, voltados para o aluno. Explicando um pouco a matemática nesta coleção:

Há três cadernos de atividades, para o aluno, voltados, respectivamente para o 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental. Nenhum deles pretende englobar todo o currículo da SEEDF, nem ser uma lista autossuficiente de atividades para o ano escolar. Mas, foram elaborados de modo a formar núcleos estruturantes do que se pretende que o aluno aprenda nos diversos eixos norteadores do currículo: Números e operações, Geometria, Grandezas e medidas e Tratamento da Informação. E serem também exemplificantes do ensino que defendemos.

No 1º ano, o uso do caderno pelos alunos depende do professor leitor, uma ou mais vezes. Para além dessa necessidade da leitura, e nos outros anos, a maioria das atividades pretende ser resolvida com autonomia pelos alunos, e pela formação dessa autonomia, que pode ser adquirida só, em duplas ou grupos. Apesar disso, em muitos momentos, torna-se necessário o apoio do professor, como animador de participação, engajamento, explicador de dúvidas sobre alguns detalhes, mas nunca o informante de como os alunos devem proceder.

A coleção inclui ainda um caderno de Organização do Trabalho Pedagógico, para o professor. Com uma introdução geral, uma parte dedicada à área de Língua Portuguesa e outra à Matemática. Sabemos que a organização desse trabalho abrange um campo muito vasto, então tivemos que eleger temas que consideramos mais relevantes para nortear o trabalho pedagógico do professor no ensino de matemática. Escolhemos quatro, e mais um que é de interesse universal na questão da educação: a Avaliação. Infelizmente, em parte devido ao estado geral da educação no país, e, mais especificamente, do ensino de matemática, os quatro temas vinculados a essa área apresentam-se como negativos de

filmes fotográficos (atualmente em desuso). Ou seja, incluem a palavra não ou um alerta para não uso. Foram denominados: 7 razões para você não ensinar matemática memorizada; 5 razões para não priorizar a simbologia matemática; O que não muda, mas deveria mudar no ensino de Matemática; 9 hábitos que talvez você adote em sala de aula e que dificultam/impedem a aprendizagem matemática de seu aluno.

Os dois primeiros contemplam, de forma mais prática, temas específicos, que consideramos verdadeiras ervas daninhas no ensino de Matemática: a memorização e a simbologia exacerbada. Mas todos são norteadores no sentido de argumentar contra certas características instaladas no ensino atual de matemática, justificando porque devem ser evitadas.

Mas essa abordagem negativista teve também aspectos positivos: um primeiro é que as atividades propostas para os alunos, em todos os tópicos de todos os Cadernos, já estão seguindo esses alertas de evitamento. O resultado é que podem ficar de tal modo diferentes do que se trabalha usualmente ou parecendo inacabadas a ponto de causar estranhamento no professor.

Para superar esses estranhamentos, desenvolvemos um segundo lado positivo:

Cada tema inclui, no corpo do desenvolvimento ou ao final, a questão da superação dos males apontados, referentes a certos tópicos do currículo, ressaltando questões do caderno direcionadas para tal fim. Demos razões lógicas, teóricas e práticas para não seguir tal viés.

Nessa questão, o primeiro e segundo tema foram agrupados. De fato, no ensino atual, a memorização e a simbolização precoce estão bastante associadas. Assim, a superação de uma está também associada à superação da outra.

Em resumo, na parte específica de Matemática deste caderno:

1. Apontamos erros;
2. Mostramos caminhos de superação.

Autores de livros sempre esperam e almejam. Nós esperamos, almejamos, torcemos, suplicamos. Realmente, é doloroso ver, tantos anos, a matemática dilacerada, rejeitada, engessada.

Plantamos sementes... Quem sabe vem chuva? Esperamos, almejamos...

Tema I: SETE RAZÕES PARA VOCÊ NÃO ENSINAR MATEMÁTICA MEMORIZADA

1 UMA TRAJETÓRIA DE IMPOSIÇÕES E ESTRANHAMENTOS

Na escola, a memorização começa de modo aparentemente inofensivo. Como aquela pequena mina em que nasce um rio. A criança talvez até se alegre ao memorizar o processo do “vai 1”. Logo depois vem o do “empresta 1”, que deixa um pouco de incômodo - afinal, quando se vai pagar? Na multiplicação, essa demanda começa a engrossar. Serão 100 fatos a serem memorizados. Na conta ou algoritmo de multiplicar por número de um dígito, se houver reserva, um ponto dando pequeno choque na memória: sobre multiplicar primeiro e somar a reserva depois ou vice-versa. E porque não daria no mesmo? Ao multiplicar por número de dois dígitos, a matemática parece oferecer uma contradição: como se pode recuar uma casa e somar? Se a regra para alinhar os números pelo final, antes de somar, havia sido tão enfatizada! Divisão: inúmeros detalhes, como: recorrer à multiplicação, abaixar, juntar, zeros na composição do dividendo, zeros a colocar no divisor. Cada pequeno passo requerendo uma memorização específica. Não há dúvida - o manancial transformou-se em pequeno rio.

2 O EXCESSO DE SOBRECARGA NA MEMÓRIA

A memorização como um processo mecânico, conhecido como decoreba, é o grande vilão para as crianças, na tentativa frustrante de ensinar e aprender a matemática. Uma postura constante entre os professores tem sido reproduzir os conteúdos matemáticos introduzindo algoritmos de forma mecânica, para ensinar, principalmente as quatro operações, priorizando o resultado, ou seja, as tão famosas continhas.

Se, ao ensinar as operações entre números naturais, a pedagogia da memorização - práticas estabelecidas a partir do repasse de procedimentos padrões, mecanizados e com raro entendimento pelos alunos - já traz uma série de problemas, eles só aumentam ao longo do ensino fundamental. Nos tópicos seguintes, cresce o recurso da memorização para obter resultados das quatro operações entre: frações, números decimais, números relativos, racionais, monômios, binômios, trinômios polinômios e frações polinomiais. E no que possa existir para cálculos operatórios entre potências e raízes de números. Acrescida da memorização de resoluções para as equações: do 1º e 2º graus, e também de sistemas de equações. É uma carga demasiada a ser acumulada pela memória do aluno.

3 UMA TRAJETÓRIA DE FALTA DE SENSO

Além de oferecer a memorização como única opção, o ensino não escolhe as opções mais fáceis para cada tópico. Ou melhor, o **mais fácil** acaba sendo definido como **aquilo que o professor já sabe**. A subtração é um caso triste. Se as unidades existentes não são suficientes, informam que deve tirar 1 da coluna anterior e justapô-lo às unidades que já tem, formando um número de dois dígitos, para então retirar o que está demandado. Isso implica o aparecimento de subtrações diversificadas do tipo $11 - 5$, $12 - 7$, $15 - 9$; $17 - 8$ etc. (são 45 fatos diferentes ao todos). Se lhe falassem, pelo menos, que esse 1 retirado vale dez unidades, ele poderia ver que dessas dez já pode retirar o número de unidades pedidas (9 no máximo). E avaliar as sobras - do 10, mais o que tinha e não usou. Trabalhará apenas com nove subtrações: $10-1$, $10-2$, ..., $10-9$.¹ Há falta de senso na multiplicação, ao impor que faça uma soma em que os dígitos finais das parcelas não se alinham. Um dos picos dessa falta de senso talvez seja algo a que chegarão no 5º ano: a divisão de frações. Deverá memorizar que não deve manter os números, mas inverter o segundo. Também não fará nenhuma divisão no sentido que já aprendeu. Ao contrário, deverá fazer uma multiplicação. O processo é tão desprovido de senso que, se o professor ensinar que os dois números deverão ser invertidos, e depois deve ser feita uma subtração, assim será feito.

4 DUALIDADE ENTRE A PRÁTICA DO NÃO PENSAR E A IMPOSIÇÃO DO PENSAR, NOS PROBLEMAS

A memorização leva ao não pensar e não questionar. Se recua ou não uma casa, se junta o 1 que emprestou ou não, são questões definidas e inquestionáveis, nessa metodologia. O processo todo baseia-se em prestar atenção e fazer igual, como se isso pudesse resolver todas as questões matemáticas. Entretanto, isso não é verdade. A maioria dos problemas matemáticos requer interpretação e decisões. Ao resolver um deles, o aluno poderá, inicialmente, usar processos gráficos ou pictóricos. Porém, a medida em que avança, precisará definir qual ou quais operações serão necessárias para a solução. Isso requer interpretação da situação e saber associá-la a certo tipo de operação. Essa associação muitas vezes é forçada, requerendo novas memorizações do tipo: a operação será de adição se no problema houver palavras como mais, ganhou, acrescentou etc. Isso nem sempre dá certo. Para identificar com clareza operações necessárias para a solução do problema, o aluno deverá ter compreendido, de certa forma, o significado dos processos operatórios, ou melhor, a que levam as manipulações numéricas feitas em cada operação, com que objetivo são feitas, porque elas conduzem a obtenção desse objetivo. Quando o aluno apenas memoriza sem saber as razões, isso não é conseguido.

1 Saiba mais sobre esse procedimento em Bertoni, N. E. e Guidi, R.M. Numerização. SBEM DF.

Dessa maneira, o aluno oscila entre apenas memorizar, na maior parte das aulas de matemática, e a exigência de pensar, em situações-problema e de vida, para o que não foi preparado.

5 UMA PRÁTICA INÓCUA E DESNECESSÁRIA

No que se refere às operações numéricas, o ensino dos algoritmos, como recurso mecânico para obtenção de resultados, seria dispensável, devido à possibilidade de substituí-los pela calculadora. Ambos são mais aplicáveis em operações de rotina. O mais relevante, no ensino dos algoritmos, é a possibilidade de interpretar e alternar procedimentos, senão totalmente, pelo menos em parte. Isso só pode ser feito com o entendimento ou certo sentido da razão dos passos adotados. Essas considerações se aplicam a outras áreas da matemática, em que a aquisição de conhecimentos estáticos e memorizados pouco se reflete na capacidade de resolver situações práticas que envolvem matemática. Ou seja, ela não conduz a um conhecimento funcional da matemática.

6 UMA PRÁTICA QUE DESEMBOCA EM REJEIÇÃO E FRUSTRAÇÕES

Apenas memorizar regras intermináveis, sem poder aplicá-las a não ser de modo imediatista, como comprovação da memorização feita, mas sem entendimento das finalidades e da harmonia de suas relações lógicas, bem como de seu alcance para a solução de problemas, resulta em esforço repetitivo cansativo e frustrante, com consequente rejeição pela disciplina.

7 NÃO LEVAR A UMA MATEMÁTICA PARA A CIDADANIA

Capacidade de interpretação de situações e de decisão frente a elas são qualidades importantes para um bom cidadão. Essas qualidades deixam de ser formadas em um ensino que se restringe à aceitação passiva das regras de procedimento, sem conferir qualquer direito à autonomia na escolha e elaboração de soluções.

COMO ESSE TEMA FOI CONSIDERADO NESTE CADERNO

Esta parte será desenvolvida após o Tema II, e será feita referente a ambos, por considerarmos os dois problemas – ensino pela memorização e simbolismo precoce – bastante amalgamados no ensino atual.

Tema II: CINCO RAZÕES PARA NÃO PRIORIZAR A SIMBOLOGIA MATEMÁTICA

1 A SIMBOLOGIA PODE PASSAR UMA IDEIA INADEQUADA DO QUE É A MATEMÁTICA

O uso excessivo de símbolos, principalmente no início da aprendizagem de tópicos matemáticos, induz à ideia de que aprendê-los é aprender a própria matemática. No entanto, eles constituem apenas uma das formas de linguagem para expressar os conhecimentos dessa ciência. Um exemplo histórico é o caso da álgebra, que desenvolveu-se, por longos séculos, sem o uso da simbologia. A incógnita, ou valor desconhecido a ser determinado, era chamada de “coisa”.

Para expressar uma equação do tipo

$$3X - 1 = 5$$

os antigos escreviam, em árabe ou latim, algo como:

3 vezes a coisa diminuído de uma unidade igual a 5 unidades.

Mesmo sem símbolos, os árabes conseguiram desenvolver uma álgebra potente, incluindo equações, sistemas de equações e modos para resolvê-los. Tudo isso nos permite perceber vários fatos:

1. É possível raciocinar e expressar o raciocínio, chegando a soluções, sem usar a simbologia.
2. Se feita corretamente e seguindo um raciocínio rigoroso, a linguagem natural não diminui a precisão da matemática.
3. Contudo, dispor apenas da linguagem natural torna extensa a apresentação do raciocínio matemático e a dificuldade.

Voltando aos tempos atuais, o psicólogo e educador matemático francês Vergnaud (2014) foi bem contundente, ao apresentar sua teoria da formação de conceitos matemáticos. Segundo ele, essa formação deve iniciar-se pela escolha de situações significativas que tornem o conceito útil e necessário; prossegue com ações do sujeito buscando soluções, durante as quais ele infere fatos e procedimentos acompanhados de processos de comunicação livres sobre o que pensa e faz, que podem desembocar, por mediação do professor, em modos de expressão envolvendo símbolos matemáticos. Observe: a representação surge durante o processo e consolida-se como etapa final do mesmo.

Por exemplo, no caso da formação do conceito de adição, são necessárias situações do contexto real ou imaginário que demandem ações de juntar, acrescentar etc., seguidas de ações visando a resolver tais situações, nas quais o aluno percebe fatos relacionados ao conceito, e inicia registros parciais que podem ser orais, escritos, esquemáticos ou figurativos. Somente ao final do processo essas representações devem ser sintetizadas, com a mediação do professor, pela introdução da simbologia.

Como síntese deste subitem, afirmamos que, embora a formalização da matemática seja útil para acelerar os procedimentos matemáticos e apresentá-los de forma resumida, se usada de forma inadequada, torna-se um obstáculo à aprendizagem do aluno e não contribui para a construção de conceitos.

2 ENCOBRE AS IDEIAS MATEMÁTICAS

Vimos que, historicamente, a simbologia não precede a construção dos conhecimentos matemáticos, que são elaborados a partir de padrões e relações, inferindo-se e desenvolvendo-se ideias e um pensamento lógico a respeito. Aos poucos, constroem-se também uma nomenclatura específica e símbolos para palavras ou conceitos que aparecem constantemente. Esses símbolos vão se avolumando. Ao final, eles podem constituir uma nova linguagem, estranha e hermética, para descrever os fatos observados e a teoria elaborada, adequada para armazenar a ciência construída de uma forma mais compacta. Mas vimos que não é apropriada para a aprendizagem, a qual depende da compreensão de ideias. As operações, por exemplo, começaram com ideias sobre juntar, separar etc. e manipulação real de quantidades. A multiplicação inicia-se pela ideia de replicar um número ou somá-lo a si mesmo certo número de vezes. A simbologia das tabuadas, entretanto, geralmente encobre esse fato. A simbologia acaba se tornando um muro que impede de se ver o que é o verdadeiro pensamento matemático.

Nessa mesma direção de pensamento, Nilza Bertoni relata em Currículo e Movimento do DF:

O ensino estava mais preocupado com simbolismos e nomenclaturas do que com ideias. A aprendizagem estava sujeita à reprodução de mecanismos repetitivos sem contribuir para a formação de estruturas mentais lógicas que assegurariam um aprendizado efetivo, sobretudo porque era desprovido de sentido para o professor e seus alunos (p. 66)

3 CONSOLIDA A VISÃO DE MATEMÁTICA COMO UMA CIÊNCIA PARA POUCOS

Pelo fato de não compreender os símbolos e muito da nomenclatura envolvida, o aluno se distancia, se exclui daquela informação pouco clara. Isso conduz a certa visão elitizada, que foi ao longo do tempo se consolidando sobre a matemática: que é uma ciência para poucos, que é necessário um dom especial para compreendê-la.

A simbologia usada de forma inadequada contribui para um ensino excludente, pois os alunos não compreendem o que estão fazendo e repetem as atividades sem nenhum significado. Como consequência, a matemática é vista por eles como difícil, bicho de sete cabeças, para gênios, entre outros adjetivos, reforçando a visão elitizada da mesma.

4 ELIMINA O ESPAÇO DE ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS

Se a matemática é apresentada como ciência pronta, lacrada, fechada, e se o aluno não entende as ideias traduzidas pela linguagem simbólica, não se cria espaço para argumentar, confrontar ideias. É como se a informação se desse apenas pelo uso das fórmulas, do simbólico.

Geralmente, quando há excesso do uso das simbologias nas salas de aulas há pouco espaço para discussões, tendo em vista que a simbologia é uma linguagem abreviada, lacrada, fechada do pensamento matemático. Dessa forma, a matemática acaba sendo considerada uma ciência que dificulta a comunicação, prendendo-se ao uso de axiomas, definições e fórmulas.

5 DIMINUI O DESEJO DE APRENDER MATEMÁTICA E O INTERESSE POR ESSA ÁREA DO CONHECIMENTO

Quando o aluno recebe ideias prontas, não lhe é dada a oportunidade de questionar, levantar hipótese, ter estratégias próprias, ou seja, não tem uma participação ativa na sala de aula e de certa forma é impedido de desenvolver o seu pensar e agir sobre ideias matemáticas. Assim, o aluno cria uma barreira e bloqueia o seu interesse e raciocínio livre para as suas aprendizagens matemáticas.

COMO OS TEMAS I E II FORAM CONSIDERADOS NESTE CADERNO

Escolhemos dois tópicos: Operações e Figuras planas iniciais, procurando mostrar como, nos cadernos, eles foram desenvolvidos sem estarem calcados nem em memorização nem em simbologias.

a) Operações

Por se constituírem, com os números, em tópicos básicos para o desenvolvimento de qualquer eixo de conteúdos matemáticos, o detalhamento e extensão sobre como são desenvolvidas, nesta coleção, diferencia-se dos temas tópicos exemplificadores.

Consideramos separadamente as operações de soma e subtração (campo aditivo) e multiplicação e divisão (campo multiplicativo).

Para atender ao campo aditivo, apresentamos as seguintes atividades:

1º ANO

13 – despertando para a percepção de composição e decomposição de quantidades.

40, 41 – reunião de quantidades parciais em uma total, em situação concreta e corriqueira para o aluno.

As atividades 51 a 55 atendem à concepção de campo aditivo de Vergnaud (junção, acréscimo, separação, quanto falta etc.) e à relevância do conhecimento de decomposições do 10, no SND.

- 51 – possibilidades de separação de dez objetos em duas subcoleções.
- 52 – Verificar quantos faltam para completar a quantidade 10.
- 53 – separação numérica do 10 em dois números, sem expressar como soma.
- 54 – Introdução de frase para expressar 10 como junção de 2 números: 10 é igual a 9 mais 1.
- 55 – Jogo do 10: Formar a quantidade 10 pela junção das quantidades expressas em 3 cartas.

Antes da Atividade 56, é introduzida a simbologia matemática. Denominamos Os códigos da matemática.

- 56 – A atividade envolve uso dos códigos + e =.
- 61 – Com uso do dinheiro e situações de juntar, desenvolve-se a familiaridade dos alunos com as noções de campo aditivo.
- 65 – Percepção das quantidades do 11 ao 20 pela adição de unidades à quantidade dez.
- 68 – Percepção de quantidades do 21 ao 30 pela adição de unidades à quantidade 20.
- 69 – Várias adições mentais no contexto de horas no desenrolar de um dia.
- 71 – Operações concretas e mentais envolvendo subtração. Expressões em língua portuguesa do tipo: 36 (que eu tinha) menos 12 (que eu dei) ficou igual a 24.

Introdução, com significado, do código matemático.

- 72 – Exploração paralela usando frases em português e frases com códigos matemáticos.
- 78 – Representações variadas de um valor monetário por meio de cédulas e moedas.
- 106 – Desafio: Cálculo de uma soma com parcelas de 2 dígitos por métodos alternativos.

Observar que essa atividade 106 representa o ponto mais avançado a que chegamos no caminho gradativo para um algoritmo (no caso, da soma).

Para atender ao campo multiplicativo, começamos pela contagem de 2 em 2 (associação ao reino animal) e prosseguimos com as seguintes atividades:

- 88 – Expressões multiplicativas em português.

Introdução do código matemático para “vezes”: $\times$

- 89 – Associação de determinada quantidade, do número de vezes em que surge e será computada, com o resultado final (abordagem da multiplicação).

Introdução da divisão articulada ao campo multiplicativo.

- 90 – Divisão associada a situações multiplicativas em que é dado o resultado, mas falta ou a quantidade que se repetiu ou o número de vezes que se deu a repetição.
- 91 – Divisão associada a situações de partilha.
- 92 – Divisão associada a situações de formação de grupos com tamanho pré-determinado.
- 104 – Replicando a quantidade 10.
- 108 e 109 – Contagem de 5 em 5. Representação com palavras e com uso do código $\times$.
- 120 – Generalizando a contagem repetida e usando códigos para representar.
- 122, 123 e 124 – Situações significativas levando à contagem de quantidades repetidas (unidades múltiplas) e expressões interpretativas e simbólicas.

125,126 e 127 – Problemas do campo aditivo.

134 – Jogo em dupla: mostrar dedos e juntar as quantidades. Marcar em tabela.

135 – Representação dos dados anteriores em forma de linguagem matemática.

136 – Multiplicação oriunda de soma de parcelas iguais ou replicação de um número. Expressão com código.

Ressaltamos: nenhum uso de memorização, e sim introdução gradativa de símbolos, evitando-se nomenclaturas.

Ou seja, nenhum algoritmo demandando memorização foi desenvolvido no Caderno do 1º ano. Representações horizontais foram usadas, insistindo-se no paralelismo das mesmas em língua portuguesa e em linguagem matemática.

Apesar desses evitamentos propositais, explorou-se, de modo diversificado e rico, situações, conceitos e entendimentos relacionados às quatro operações, associadas duas a duas nos respectivos campos conceituais.

2º ANO

Para atender aos campos aditivo e multiplicativo, apresentamos, entre outras, as seguintes atividades:

8 – Situações multiplicativas envolvendo número variável de pessoas e número de partes do corpo, com registro do total, em tabela.

47 – Multiplicação: Trabalho com certo número de grupos de igual tamanho e determinação do total, a partir de figuras da realidade. Integração com a atividade de confecção do catavento.

48 – Exploração de situação aditiva de completamento para uma quantidade maior, com uso de imagens de cataventos. Identificação perceptiva daquilo que falta com o que sobra, preparando para a construção de interpretações múltiplas da operação de subtração.

49 – Realização de operações de subtração, propostas formalmente e na horizontal.

79 e 80 – Retomada contextualizada da replicação de uma quantidade, um certo número de vezes.

81 – Representação figurativa do processo de replicação, em uma tabela.

86 e 87 – Retomada da divisão. Formação de pares.

88 – Representações formais da divisão, na horizontal.

113, 114 e 115 – divisão de figuras na metade.

116 – Contagem de quantidades contendo metades e unidades inteiras.

Professora, recomendamos atenção especial a essa atividade, pela sua riqueza conceitual. Nela, a divisão em duas partes iguais aparece como introdução informal ao conceito de metade de objeto, portanto de fração. A grande novidade é que essa divisão não fica restrita a uma única unidade, como é sempre feita no tópico de frações. Surgem muitas metades de unidades iguais e algumas dessas unidades inteiras. Consideramos como ponto mais relevante as frações que não aparecerem na unidade isolada, mas de modo amalgamado ao universo dos números naturais. Essas atividades constituirão ponto de referência para o entendimento futuro de frações, mesmo no caso de vir a ser feito, em livros, da forma inadequada usual (aparente restrição do universo infinito dos números naturais para uma ou algumas unidades isoladas).

117 – Explora a divisão em duas partes iguais, sem formalismo, por meio da metade de quantidades, não mais de unidades. No caso, os resultados permanecem no conjunto dos números naturais.

120 e 121 – Divisão contextualizada de quantidade em partes iguais (Partilha).

122 – Divisão contextualizada de quantidade pela formação de grupos de tamanho pré-fixado com registros simbólicos na horizontal (Medida ou formação de grupos de tamanho conhecido).

3º ANO

Atenção, Professora!

Nesse ano de escolaridade, o tratamento das operações requer atenção especial.

Se vier a ocorrer uma introdução abrupta de algoritmos, no caso, as tradicionais “contas” para obtenção de resultados das operações, o trauma do não entendimento representa uma cisão entre a relação anterior que o aluno tinha com a matemática, compreensiva e participativa, e os novos procedimentos impostos, herméticos e indecifráveis. Isso pode causar uma anulação quase total do entendimento aprofundado que os alunos vinham construindo sobre as operações, seus significados, a possibilidade de resolvê-las por raciocínio e representá-las de modo compreensivo.

Atividades focadas na superação desse problema dos algoritmos, neste caderno:

13 – Adição;

34 – Subtração;

66 – Multiplicação;

32 – Introdução da chave na representação de uma divisão, sem a concretização dos procedimentos realizados. Entendimento dos números que são colocados em cada um dos quatro locais possíveis em uma chave.

A seguir, especificação de parte das atividades relacionadas ao tópico operações, incluindo as destacadas acima:

3 – Desenvolve, em contexto de contagem na família, a compreensão de diferença: o que falta para o menor chegar no maior, ou o que sobra no maior, quando tira o menor.

12 – Desafio para o cálculo da soma dos dias em um ano, por estratégias próprias.

13 – Associação de somas entre duas quantidades envolvendo até três dígitos aos seus resultados.

Atividade motivacional: sabendo que há cinco operações a resolver e cinco resultados, fica mais interessado em realizar, para ir estabelecendo as correspondências.

Construção narrada e compreensiva de um modo para obtenção do resultado pedido na atividade 13.

Repetição do procedimento, ilustrando com valores monetários, para maior significado.

Professora observe o cuidado com a construção e com o entendimento do algoritmo da soma.

34 – Professora, atenção para esta atividade.

Diferença na quantidade de alunos em uma sala e outra. Resolução por estratégias pessoais. Construção narrada e compreensiva de um modo para obtenção do resultado pedido.

Nessa construção, é feito o recurso a um monte de 10 e seu desmanche. Entretanto, NÃO é feita a adição das dez unidades obtidas às demais já presentes. Em vez disso, TIRA-SE IMEDIATAMENTE, DOS DEZ, O NÚMERO DE UNIDADES INDICADAS. Introdução da necessidade de ver tudo o que sobrou. O procedimento de tirar do dez facilita bastante os cálculos envolvidos na subtração usual trabalhada nos livros didáticos.²

2 Apostila Numerização, Nilza Eigenheer Bertoni e Rafaela Mousinho Guidi. SBEM DF, Depto de Matemática, UnB.

- 68 – Introdução de uma situação de soma de valores iguais. Resolução por estratégias pessoais. Construção narrada e compreensiva de um modo alternativo para obtenção do resultado (Algoritmo da multiplicação).

b) Geometria – Figuras planas

Usualmente, a introdução de Quadrado – Círculo – Triângulo – Retângulo está presente no início da geometria, de modo insistente e reincidente, ao longo dos anos iniciais, seja aparecendo isoladamente ou como partes de figuras tridimensionais. Felizmente, isso não ocorre no Currículo em Movimento, da SEEDF.

Porém, por força dos livros didáticos e até de sua presença no mundo físico, essa cultura das quatro formas planas acha-se presente nas salas de aula. Reforça-se a repetição desses nomes, associada a certo “jeitão” das mesmas (colocadas, nas representações escolares, sempre com um lado na horizontal). Nessa postura pedagógica, a memorização fica muito presente por conta da insistência na nomenclatura e jargões descritivos, sem observação mais crítica das propriedades.

Atividades visando a superar esses problemas, nesta coleção:

1º ANO

- 15 – Diferenciação visual entre formas planas básicas, sem uso de nomenclatura.
- 16 – Pedido o reconhecimento dos quadrados, após introdução cuidadosa do mesmo - 4 lados e 4 “cantos” iguais. Apesar do uso naturalizado da terminologia “canto”, houve preocupação em aproximar conceitualmente essa ideia do conceito de ângulo (nome não utilizado).
- 75 – Induz a pensar, em situações do contexto social, em formas parecidas com a do quadrado, mas que não são.
- 95 – Após introdução cuidadosa do retângulo (4 cantos iguais), é pedido o reconhecimento dessas figuras (posições variadas) em meio a outras. Evidencia-se que pode haver retângulos “do tipo quadrado” – uma primeira abordagem para a inclusão da classe dos quadrados na dos retângulos.

As formas do Triângulo e do Círculo, por serem bem diferenciadas, foram assumidas em seu reconhecimento social.

- 96 – Uso intuitivo da terminologia triângulo.
- 107 – Uso intuitivo da terminologia círculo.
- 110 – Associação perceptiva de formas planas a tridimensionais.
- 118, 119 – Envolvendo as quatro formas planas básicas, com nomes, incluindo triângulo e círculo.

Destacamos a ênfase em atividades geométricas não centradas em figuras planas:

- 43, 44 – altura de pessoas.
- 45, 46 – localização e lateralidade.
- 47, 48, 49, 50, 73 – localização.
- 76, 77 – lateralidade.

2º ANO

- 29 – Introdução do losango (4 lados iguais), pela dobradura de barco.
- 30 – Pergunta por outra figura plana que tem 4 lados iguais (quadrado).
- 31 – Problemática sobre se um quadrado é um losango (já que tem os 4 lados iguais), e se é um retângulo (já que tem os 4 ângulos iguais). Na atividade, as classes de figuras são concretizadas

por meio de clubes. No dos losangos, só entram os que têm 4 lados iguais. No dos retângulos, só entram os que têm 4 ângulos iguais. Um quadrado personalizado questiona-se sobre em qual clube entrará, e conduz a problemática aos alunos. O ponto central da questão está colocado: que propriedades o quadrado tem e quais são as exigidas para ser um losango ou um retângulo?

Nessa versão, a questão altamente abstrata da inclusão de classes poderá ser compreendida e decidida pelos alunos do 2º ano.

3º ANO

101 – No jogo da tartaruga³, com comandos de ir para frente, para traz, virar à direita ou virar à esquerda, usamos o termo “viradinha” ou “virada”, o que vai contribuir para a percepção, nos anos subsequentes, de que essas viradas e viradinhas são ângulos de giro, que constituem atividades comuns do cotidiano.

Sugerimos aqui que você, professor, faça primeiro essa atividade na sala de aula ou no pátio, traçando o tabuleiro com fita crepe no chão, usando dados grandes com os mesmos comandos do jogo que está no caderno do 3º ano, e no qual as crianças serão as tartarugas. Após isso, elas trabalham em grupo com o tabuleiro apresentado no anexo.

Esta atividade integra o desenvolvimento do conceito de ângulo, principalmente na abordagem de abertura. Tal conceito será relevante no entendimento de formas geométricas.

O desenvolvimento que fizemos para esse conceito contempla os temas I e II, no sentido de evitar a definição formal de ângulo, nomenclaturas que se referem a semirretas ou a amplitudes: reto, agudo, obtuso, sem desvirtuar a compreensão do conhecimento matemático. Estimulou-se, ainda, espaços de argumentação dos alunos em relação às atividades e às ideias matemáticas propostas pelas atividades.

Tema III: O QUE NÃO MUDA, MAS DEVERIA MUDAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Na verdade, este tema poderia ter sido o primeiro, por abranger assuntos que foram mais detalhados nos temas anteriores. Por considerar esses assuntos extremamente importantes para uma vitalização do ensino de matemática, nós os tratamos com prioridade e com uma abordagem mais prática, pelo seu caráter mais geral e teórico, e memorização (operações) matemática inalcançável, estanque, sem comunicação nas aulas, planejamento e sequência.

1 A PERSPECTIVA DO ENSINO MAIS INFORMATIVO EM LUGAR DE ESTRATÉGIAS MAIS PROBLEMATIZADORAS

Culturalmente, o ensino de matemática em nossas escolas é baseado em um modelo que privilegia a transmissão de informações. Nesse contexto, os estudantes são vistos como recebedores de um conhecimento, considerado por muitos como pronto, estático e linear. Assim se configura o ensino de matemática na maioria das nossas salas de aula, perpetuando um ensino da matemática centrado em operações e em uma forma de resolução para as situações propostas em sala de aula.

Somos e vivemos em contextos dinâmicos, sendo assim, um ensino baseado em fórmulas, técnicas e soluções únicas gera desinteresse e distanciamento. Na busca por um ensino que desperte no estudante o desejo de aprender, muitos pesquisadores dessa área do conhecimento propõem um ensino centrado na resolução de situações problemas, na construção de conceitos, na pesquisa, na observação, experimentação e aprendizagens significativas. Um ensino que, além de números e operações, trabalhe

3 Jogo baseado na linguagem LOGO, criada para o computador. Ver Caderno 5 – p. 11,43,44 e Caderno de Jogos, do PNAIC.

com outros conhecimentos da matemática (geometria, tratamento da informação, espaço e forma) de modo integrado.

Outros pontos importantes, quando se tem como objetivo um ensino e aprendizagem produtivos de matemática, são: o diálogo nas aulas de matemática, as trocas de experiências, os conflitos, as buscas por soluções que transformam e trazem outro olhar em relação a esse ensino, além de proporcionar a autonomia do aluno. Um ensino empenhado na formação de hábitos de cidadania.

2 A CRENÇA DE QUE A MATEMÁTICA É DIFÍCIL, INACESSÍVEL, INALCANÇÁVEL

Muitas são as crenças sobre o ensino e aprendizagem da matemática. Uma delas é a ideia de que poucas pessoas conseguem aprender os conteúdos dessa área do conhecimento, é uma crença construída historicamente, disseminada pelo discurso e muitas vezes discriminatória. Ouvimos falas como: “Matemática, se não se dedicar, não aprende”, “Meninas são melhores com as letras do que com os números”, “aprender matemática é para poucos”, “não sei por que esse menino não aprende a calcular, meninos são sempre melhores em matemática” e assim por diante.

Assim, ensinar matemática de forma não significativa para o aluno, seguindo um modelo único de resolver as atividades propostas, sempre com apenas uma resposta possível, vai perpetuar a ideia de que a matemática é difícil e que poucos conseguem aprender e desvendar os seus mistérios.

Partindo disso, temos que entender que o primeiro passo do ensino da matemática deve ser uma pergunta ou questão acessível e o registro espontâneo da resposta da criança - nele você poderá encontrar a forma de conduzir suas aulas de matemática e entender que, em uma sala de aula, não existe um caminho único e sim plural. O que parece muito complicado para um, pode ser simples para outro, e o professor pode utilizar-se da explicação do próprio estudante para desenvolver os conteúdos.

Conhecer o estudante e como ele pensa é um dos muitos caminhos que possibilita uma aprendizagem efetiva, baseada na construção de conceitos, podendo, assim, desmistificar essa crença de que a matemática é difícil e para poucos.

3 AULAS DE MATEMÁTICA ESTANQUES DAS OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Partimos para outro ponto importante, o que são as aulas de matemática? Uma matéria desconexa das outras? Uma área de conhecimento que se sustenta por si só? Ou uma área de conhecimento baseada na nossa realidade? Uma área do conhecimento integrada a outras áreas de conhecimento? São perguntas que podemos nos fazer, sempre que planejamos um novo conteúdo a ser trabalhado, e as nossas respostas definem como iremos trabalhar esse conteúdo.

Assim, podemos refletir em cima dessas perguntas e suas respectivas respostas: pelo que estudamos até hoje, a matemática, como matéria desconexa das outras, leva a um ensino técnico e distanciado das vivências do estudante; assim como assumir que a matemática não necessita ou não contribui com as outras áreas de conhecimento torna seu ensino isolado e fora de contexto. É relevante, portanto, perceber a matemática como uma área de conhecimento integrada às outras áreas, e nunca fora da realidade sociocultural do professor e do estudante.

Desta forma, ao trabalharmos com geografia, ciências, história e outras as áreas de conhecimento, é importante considerar que tempo, espaço, números, formas, dados estatísticos, leitura, interpretação e produção textual, entre outros, contribuem para a formação matemática de cada ser envolvido, não podendo ser ignorados ou trabalhados à parte nas aulas de matemática, ou seja, fora de contexto.

4 A COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A comunicação é parte essencial de qualquer ação humana, porém muitos profissionais não valorizam o que o estudante tem a dizer, seja com a linguagem oral, escrita, gestual, pictórica e corporal. Isso leva os estudantes a serem meros espectadores de seu ensino. Nas aulas de matemática, isso se faz mais presente. Entendemos a comunicação como a espinha dorsal dos processos de ensino e aprendizagem. As diferentes formas de comunicação permitem ao estudante revelar seus saberes e suas necessidades, e, ao professor, um maior acesso ao seu estudante, um conhecimento das suas reais possibilidades e necessidades.

Em uma perspectiva vigotskiana (NACARATO, 2009, p.70), a linguagem expressa o pensamento da criança e serve de instrumento organizador desse pensamento, ou seja, quando o estudante faz uso de qualquer tipo de linguagem, ele está demonstrando o que sabe. Por isso, defendemos a importância do diálogo, da socialização de ideias, das atividades realizadas em pares, em grupos e da escuta sensível entre os participantes dos momentos de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática. Construindo, assim, um local de comunicação efetiva e afetiva.

5 COMO PLANEJAMOS AS AULAS DE MATEMÁTICA

Entendemos que, quando se ensina na perspectiva de construção de conceitos, de experimentação, de diálogo e embates, deve-se reservar momentos de planejamento. Mesmo que seja impossível antecipar todas as situações que surgirão em sala de aula, acreditamos que o planejamento é essencial para organizar o ensino. Um planejamento construído de acordo com as características de cada sala de aula, mas que seja, ao mesmo tempo, uma produção coletiva entre professores, podendo ser tempos e espaços de formação e de trocas, em que o fazer docente deixa de ser um ato solitário e passa a ser um momento de compartilhamento de saberes e de experiências, não apenas do conteúdo a ser ensinado, mas também de conhecimento de como as crianças aprendem.

Nas situações de planejamento, para evitar a fragmentação dos conteúdos, os professores podem usar como estratégia de ensino uma sequência de situações que permitam ao aluno a construção de determinado conhecimento,

Ao planejar, é importante refletirmos sobre as seguintes questões:

Qual o objetivo? Por onde começar? Que conhecimentos eu tenho sobre o conteúdo? Com quais outras áreas de conhecimento, que já estou trabalhando, esse conteúdo pode ser integrado? Qual o caminho que deve ser percorrido para se alcançar os objetivos previstos? Quais conhecimentos as crianças já construíram? Quais são os seus interesses? Como organizar situações de ensino e aprendizagem desafiadoras e motivadoras? Levar em consideração essas e outras tantas questões, relacionadas ao fazer pedagógico, é essencial para a construção de conhecimentos que contribuam para a autonomia dos estudantes.

COMO ESSE TEMA FOI CONSIDERADO NESTA COLEÇÃO

Nesta coleção, o Caderno apresenta situações de parceria e comunicação entre os estudantes, contextualizadas e do cotidiano dos mesmos. Escolhemos tópicos iniciais de Tratamento da Informação e procuramos mostrar como, nos Cadernos, eles foram desenvolvidos atendendo a considerações do tema III.

O trabalho com gráficos e tabelas foi introduzido a partir de ideias simples e possíveis de serem realizadas em sala de aula, começando por leitura, contagem e avançando para a interpretação e

construção desses instrumentos, como sinalizado no Currículo em Movimento da Educação Básica. As atividades, gradativamente, foram trazendo situações problematizadoras, incentivando a investigação.

CADERNO 1

Atividades 57 e 58. Iniciam, de modo natural, a anotação de dados em forma de tabela, mediando a possibilidade de apresentá-los em outra forma, de visual geométrico – os gráficos. É importante que o estudante perceba que ambos são instrumentos utilizados para a organização de dados coletados, dos quais se podem tirar respostas a perguntas ou dúvidas levantadas.

Os conteúdos de tratamento da informação foram integrados a outros conteúdos de matemática (dias da semana, conceitos de mais, menos) e a outras áreas do conhecimento (reutilização de garrafas pet, reciclagem, meio ambiente)

CADERNO 2

Atividade 36. Situação real de um jogo realizado em dupla, na qual os resultados das partidas foram registrados na forma de uma tabela. Em seguida, a atividade apresenta uma figura com pares de colunas divididas e vazias, com indicação de que se referem a várias jogadas. Ou seja, é apresentado certo esquema gráfico, o qual o aluno reconhece que poderá ser utilizado como outra forma de exibir os dados da tabela, e é instigado a fazer isso. Finalizando, ele deve responder algumas questões, analisando o gráfico e/ou a tabela. A atividade está integrada a outros conteúdos de matemática (operações) e a outras áreas do conhecimento (reciclagem, organização do trabalho em cooperativas, meio ambiente).

Atividade 57. Preenchimento e interpretação de dados em uma tabela. Destaca possibilidades e limites de uma tabela para fornecer informações, sem a construção de um gráfico associado. Evidencia que a relevância de um gráfico depende da situação descrita.

CADERNO 3

Atividades 91. Assim como outras anteriores, solicita resposta na forma de tabela. Não há necessidade de gráfico. As perguntas podem ser respondidas sem dificuldade a partir da tabela.

Atividade 95. Associa possibilidades (jogo do cara ou coroa) a uma tabela, que é válida e eficiente para guardar os resultados, no caso (armazenar dados). Não é necessário um gráfico, ele acrescentaria pouco.

Tema IV: NOVE HÁBITOS QUE TALVEZ VOCÊ ADOTE EM SALA DE AULA E QUE DIFICULTAM/IMPEDEM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE SEU ALUNO

1 MANTER UMA ÚNICA ORDEM PARA O ENSINO DAS OPERAÇÕES: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO

Embora seja importante trabalhar as ideias do campo aditivo (adição e subtração) naturalmente interligadas, não há necessidade de explorar, inicialmente todas as ideias do campo aditivo, bem como o algoritmo formalizado para então pensar em multiplicação ou mesmo divisão (campo multiplicativo). Noções de multiplicação, como replicação de um mesmo número, podem ser mais fáceis de compreender do que as ideias de comparação ou de completar existentes no campo aditivo.

2 INTRODUIZIR “NOVAS” OPERAÇÕES COM UM PROBLEMA DE FÁCIL RESOLUÇÃO, SEGUIDO DO ALGORITMO FORMAL

As noções de operações estão presentes em nossas vidas desde de muito cedo, mas na escola é a chance do aluno vivenciá-las com alguém mais experiente e entendido no assunto, que é o professor.

Se o ponto de partida da estratégia de ensino adotada, for partir de um problema simples e informar um procedimento de resolução, isso impedirá o reconhecimento por quanto o aluno já compreende e interpreta das situações matemáticas, o professor tira da criança possibilidades de criar suas próprias estratégias e expor suas compreensões, limitando assim espaços do imaginar e criar.

3 UTILIZAR EXPRESSÕES PARA MEMORIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS

Alguns jargões muito utilizados nas aulas de matemática podem induzir alunos ao erro ou incompreensões dos conceitos. Quem nunca ouviu de um professor frases como:

“Vai um”

“Pega emprestado”

“21 é da família do 20”

“ $154 \div 3$, 1 dá para dividir por 3?”

Tais falas são repetidas e interiorizadas pelos alunos, mas de fato não são compreendidas. Mesmo adultas algumas pessoas ainda não conseguem explicar parte dessas expressões.

4 COMEÇAR O ENSINO DE UMA GRANDEZA PELA APRESENTAÇÃO PELA UNIDADE DE MEDIDA PADRÃO, ACOMPANHADA OU NÃO DE UM INSTRUMENTO.

O eixo presente no currículo em movimento (2014) e presente no texto da BNCC homologada em 2017, trata da compreensão de diferentes grandezas mensuráveis por meio de medidas, no entanto é prática na sala de aulas o ensino da medida preceder a compreensão da grandeza.

5 PRODUZIR PARA OS ALUNOS INFINDÁVEIS LISTAS DE OPERAÇÕES

Na crença de que os alunos compreenderão as diferentes situações por meio do treino do procedimento de resolução, há uma persistência em que as tarefas matemáticas devam ser constituídas de várias listas com a operação “ensinada”.

Se o objetivo da atividade fosse apenas treinar a técnica de resolução de uma determinada operação, então sim, a lista de tarefas cumpriria um papel. Mas, para compreender, interpretar e ser capaz de eleger a operação como um meio de resolução, o aluno precisa associar a compreensão dos procedimentos operatórios com o que a situação descreve e o resultado que procura.

6 TREINAR SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS

Aprender números não é o mesmo que recitar ou identificar simbologias. Presumindo que os alunos irão compreender as propriedades do Sistema de Numeração Decimal (SND), ainda adota-se o treino de sequências numéricas com esse objetivo. Porém, o SND tem propriedades bastante complexas e que precisam de atividades mais específicas para que o aluno seja capaz de compreendê-las e manipulá-las.

7 COMEÇAR O ENSINO DE GEOMETRIA PELA IDENTIFICAÇÃO ISOLADA DE FIGURAS PLANAS

Qual a função de saber que um retângulo é retângulo? O ensino de geometria, às vezes nos parece desnecessário, em muito por consequência da forma como é abordado na escola. Diferenciar figuras pelo formato geométrico é uma atividade muito mais relacionada a processos mentais de classificação ou seleção do que uma atividade para a aprendizagem de geometria. Conhecer formas está relacionado a um meio de ampliar a compreensão do mundo. Por exemplo, você já pensou por que as caixas de sapato têm esse formato de bloco retangular? Ou, por que os pneus do carro são arredondados?

Muitos objetos, hoje, têm formas e formatos aos quais já estamos acostumados, mas sofreram alterações com o passar da evolução humana para melhor serem utilizados e atenderem necessidades. Estas mudanças foram feitas pelo conhecimento das características das formas geométricas que compõem estes objetos.

Além disso, o conhecimento das formas não deve ser feito apenas de um modo estático, mas deve servir também para desenvolver o pensamento geométrico. Por exemplo, propondo-se a questão:

Entre dois muros paralelos e fixos:

Quantos terrenos quadrados diferentes posso inserir?

Quantos terrenos retangulares diferentes posso inserir?

8 EXPLORAR AS TABUADAS NA ORDEM LINEAR E REPETINDO O PRIMEIRO FATOR

É comum as tabuadas serem introduzidas em ordem crescente: do 2, do 3, do 4, (até mesmo o currículo da SEEDF propõe as três primeiras nessa ordem). Além disso, comumente o número que se repete é o primeiro: 3×1 , 3×2 , 3×3 , 3×4 etc. São dois hábitos que dificultam a aprendizagem. Se as crianças têm uma primeira visão de multiplicação como o ato de replicar um número e ver o total, elas saberão como replicar o número 6, por exemplo: $1 \times 6 =$; $2 \times 6 =$; $3 \times 6 =$

O processo da escola demanda que ela calcule 6×1 , 6×2 , 6×3 ... Ora ela forma grupos de 2, ora de 3, ou de 4 etc. O cálculo é mais difícil.

A ordem de introdução de fugir da ordem linear se justifica por haver contagens mais fáceis de serem feitas pelas crianças, que são: em grupos de 2 (1º ano) e depois em grupos de 4, em grupos de 5 e depois em grupos de 10 (todos no 2º ano); em grupos de 3 e depois em de 6 (3º ano); em retomando os grupos de 2 e 4, contar em grupos de 8 no 4º ano; retomando grupos de 3 e 6 introduzir 9; e também grupos de 7, no 5º ano.

9 TRANSFORMAR SITUAÇÕES DE CONTAGEM PARA LEITURA EM GRÁFICO OU TABELA SEM UMA MOTIVAÇÃO OU GANHO PARA ESTA NECESSIDADE

Quantos alunos gostam da cor azul? Quantos palitos tem na caixa? Questionamentos, como esses, são realizados para os alunos em sala de aula em diferentes situações e conduzem as crianças a quantificações. Contar diferentes coisas, manipular coleções pensando e operando sobre quantidades são atividades importantes para a alfabetização matemática objetivada no Bloco Inicial de Alfabetização, no entanto são questões suficientes para a construção de gráficos? Os gráficos são gêneros textuais matemáticos que apresentam com uma estrutura específica, dados de uma pesquisa, comparação de uma grandeza observada, facilitando sua leitura e análise. Pensando nisso, é interessante que a construção de gráficos proposta seja resultado de instigações de situações didáticas, mas, reais, que respondam situações e projetem dados. Qual filme iremos assistir? Quais animais visitaremos no zoológico? Qual a opinião dos alunos sobre dever de casa? São perguntas simples, mas não só de contagem, pois podem gerar debate e posicionalmente diante dos dados levantados.

COMO ESSE TEMA FOI CONSIDERADO NESTA COLEÇÃO

A relação dos professores com o conhecimento escolar tem ligação direta com a sua história de vida, com as experiências vivenciadas no ambiente escolar e com a sua formação, seja ela inicial ou continuada, assim reproduzimos em nossas salas de aula muito do que vivenciamos. Não é fácil rompermos com velhos hábitos, sair de zonas de conforto e ousar, experimentar, conhecer, pesquisar, mas é necessário, para proporcionarmos aos estudantes aprendizagens dos conteúdos matemáticos alicerçadas na construção de conceitos e na descoberta.

Nesta coleção, tentamos lançar situações que confrontassem tais hábitos. Exemplificaremos em alguns blocos de conteúdo: Operações, Leitura, interpretação e construção de gráficos, Geometria, Medidas e grandezas.

OPERAÇÕES

Como por exemplo, nas primeiras operações propostas, nos Cadernos de Atividades dos alunos foi recorrente a presença de retângulos livres para você professor permita as crianças pensarem suas estratégias de resolução.

As formalizações e simbologias matemáticas, como os sinais, foram sendo apresentados de forma gradual em uma tentativa de que tais instrumentos fossem sendo incorporados pelos alunos as suas produções e resoluções sem perda dos procedimentos já construídos pelas crianças. São exemplos de atividades:

CADERNO 2º ANO

4 e 5 – Exploração de situações comparativas de quantidades anterior a apresentação de algoritmo.

CADERNO DO 3º ANO

3 e 5 – Exploração de situações comparativas de quantidades anterior a apresentação de algoritmo.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS

Nessa parte – leitura, interpretação e construção de gráficos – a tentativa foi a de sair de situações meramente de contagens para situações investigativas. No entanto, acreditamos que durante as aulas o professor tenha mais possibilidades de aproveitar cenários da escola, da turma ou mesmo da comunidade para criar uma utilização deste gênero matemático de uma forma mais direcionada à leitura de dados de uma pesquisa ou acontecimento estudados em determinado período.

GEOMETRIA

Principalmente quanto ao estudo das formas, algumas atividades objetivam que o aluno perceba a diversidade de formas planas que existem, para além das usuais e como em uma atividade artística podemos usá-las, observando suas características retas, curvas, número de lados ou angulações as atividades, como, por exemplo:

CADERNO 3º ANO

36 – Composição de cenário com diferentes formas.

Em outras atividades, o foco dado foi para que, a partir de uma construção de uma forma tridimensional, as crianças refletissem sobre as partes que a compõe, percebendo seus diferentes lados e faces, mas principalmente as dimensões.

CADERNO 2º ANO

Atividade 15 – Observação e identificação de formas planas em representação de figura tridimensional.

CADERNO 3º ANO

Atividade 96 – Construção de uma flor por meio de dobradura. Identificação de diferentes formas.

GRANDEZAS E MEDIDAS

As atividades desse eixo buscaram uma compreensão, antes de qualquer medição, da grandeza manipulada. Destacando a medida de comprimento, é comum, mesmo no 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, o professor apresentar, já nas primeiras aulas desta grandeza, o instrumento e a unidade de medida padrão, o metro. As atividades propostas nesta coleção confrontam tal estratégia de ensino, na tentativa de que o aluno pense sobre a grandeza, argumente a partir de comparações e observações e crie ele mesmo modos de medir, antes de utilizar medidas padronizadas.

Entende-se que, para o ensino de uma grandeza e medições realizadas a partir da mesma, há pontos relevantes (Bertoni, *et al.*, 2016) e progressivos que devem ser considerados pelo professor em seu

planejamento: percepção da grandeza, lançar mão de unidades arbitrárias, sistematização de medidas e instrumentos ao nível da sala e utilização do Sistema Legal de Medidas e instrumentos convencionais, são alguns destes pontos.

As atividades para compreensão das grandezas apresentadas nos Cadernos de Atividades das crianças tiveram esse percurso considerado. No entanto, como obstáculo de construção desta coleção como material didático, seu formato estático, muitas vezes não reflete os objetivos do autor, pois depende da ação do professor em construir um planejamento para a validação das atividades, ou seja, as atividades propostas por si não garantem o desenvolvimento conceitual do aluno, são apenas apoio ao planejamento que o professor deve apresentar. Veja tais situações nas atividades seguintes

CADERNO DO 1º ANO

Atividades 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86 e 87 – Essas atividades objetivam que os alunos desenvolvam o conceito de massa. No entanto necessitam estar aliadas a atividades práticas, como, por exemplo, a construção da balança.

CADERNO 2º ANO

Atividades 50, 51, 52, 53, 54, 55 e 56 – O conceito de medida de comprimento em alturas e comprimentos são explorados, mas atividades investigativas são agregadas como sugestões a serem incorporadas no planejamento das aulas que irão abordá-las.

Refletir sobre a grandeza comprimento é fazer comparações, estimativas e estabelecer paralelo com as atividades 51 e 52. O professor pode criar outras situações nas quais os alunos realizem essas ações: quem será o mais alto da sala? Qual espaço da escola tem maior comprimento? São perguntas simples, nas quais a resposta não precisa de um número, uma medida para satisfazer, mas são as que levam as crianças a refletirem e argumentarem sobre o que é comprimento, suas características e como posso fazer para compará-lo a outros objetos.

Nas atividades subsequentes, ainda no caderno do 2º ano, os alunos serão incentivados a utilizar medidas antropomórficas, ou seja, partes do corpo para medir. Esse percurso foi tomado historicamente pela humanidade causando vários impasses na hora de selecionar o número da medida. Nesse sentido, intenta-se iniciar as reflexões sobre unidades padrões no âmbito de sala de aula e na sociedade, conhecendo, somente após esse percurso, o metro como unidade padrão.

Entendemos que, ao utilizar essas estratégias, o professor irá tomar processos alternativos e fugir de certos hábitos que tem impedido os alunos de compreender as grandezas e as medidas de uma forma prática e conceitual, no qual a real compreensão é a meta principal das aulas de matemática.

CADERNO 3º ANO

Atividade 50, 51, 52, 53, 54 e 55 – Evidenciam um estudo de medida de capacidade a partir de situações sociais e experimentais, que podem ser ampliadas nos planejamentos das aulas.

Ainda no Caderno 3º ano, destacamos a retomada do trabalho com medida de comprimento.

Atividade 27 – O desafio foi que o aluno olhasse para o comprimento, ou seja, a **altura**, como uma única dimensão a ser observada no objeto, desconsiderando a **largura** como outra dimensão possível de verificar o comprimento.

Às vezes, a criança, não consegue focar seu olhar a uma dimensão ou característica dos objetos que manipula. Segundo Piaget (1964), tal situação está ligada à habilidade de conservar quantidades. Por exemplo:

a crença de quanto mais volume uma coisa tem, mais massa ela terá, o que não é verdade, pois podemos ter um grande volume de algodão e ele ter menos concentração de massa do que algumas esferas de ferro.

Tema V: QUATRO REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

1 A PARTICIPAÇÃO EM JOGOS E A COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Na SEEDF, as diretrizes pedagógicas preconizam uma organização do trabalho pedagógico fundada na Avaliação formativa.

Avaliação Formativa, uma avaliação cujo foco central é:



1. **criar situações de análise do processo pedagógico;**
2. **dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos; e**
3. **contribuir para a aprendizagem de todos.**

Ao pensarmos em inclusão, pensamos em todas as crianças atendidas no espaço escolar, mas não apenas coletivamente.

Compreender o que os alunos sabem individualmente, desvelando suas potencialidades e fragilidades é um desafio para todo professor. Assim, para atender a heterogeneidade presente em uma turma, é necessário diversificar, também, os procedimentos e instrumentos de avaliação. Veja os exemplos, nas aulas de matemática:



**MOMENTOS DIFERENCIADOS DAS TRADICIONAIS ATIVIDADES AVALIATIVAS:
PARTICIPAÇÃO EM JOGOS e COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
RESOLUÇÃO PELOS ALUNOS**
**Nestes momentos surgem muitos indicativos do desenvolvimento
matemático dos alunos.**

Exemplo de oportunidades desses momentos presentes nesta coleção:

JOGOS

Caderno do 1º ano

Atividade 55 – Jogo do 10.

Objetivos de aprendizagem que podem ser avaliados a partir desse jogo, presentes no Currículo em Movimento (2014):

- Adquirir noções de conservação, correspondência, comparação, classificação, ordenação e sequenciação;
- Compreender que o último objeto de uma coleção a ser contada refere-se à quantidade de objetos da coleção;
- Estabelecer relações de conservação com diferentes quantidades discretas;
- Estabelecer relação entre símbolo e quantidade.

Mais exemplos interessantes da utilização de jogos para compreender o que os alunos já descobriram sobre o sistema numérico:

Caderno 3: Construção do Sistema de Numeração Decimal – PNAIC Matemática (2014).

Neste material, vários jogos são apresentados, que apontam possibilidades de análises para o professor identificar as dificuldades de seus alunos e intervir diante das mesmas.



IMPORTANTE: não conseguimos lembrar tudo o que acontece em sala, assim é importante cada professor desenvolver suas formas de registro dos progressos, descobertas e ações dos alunos que julgar significativas. Um caderninho de anotações ou uma pasta de registro auxiliam na análise das aprendizagens dos alunos e também na organização de planejamentos que atendam às necessidades da turma.

COMUNICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO

Situações problematizadora dão margem a que os alunos construam seus meios de resolução. Abre-se espaço para que diferentes procedimentos sejam utilizados.

Comunicando suas formas de resolução, o aluno expõe, pelo menos em parte, seus tateios no caminho resolutivo, suas dúvidas e compreensões a respeito da situação, de possíveis processos e ferramentas matemáticas que pensa utilizar.

O professor poderá perceber:

- Lacunas de aprendizagem;
- Hipóteses e resultados do aluno, que ele possa validar ou descartar, principalmente por meio de questionamentos pertinentes, que desestabilizem certezas construídas.

Essas duas estratégias utilizadas são bastante debatidas e pesquisadas no campo da Educação Matemática. Veja o que dizem esses pesquisadores:

O jogo pode ser um mediador para o conhecimento matemático na medida em que se percebe o jogo a partir da capacidade do sujeito de raciocinar, de comunicar e de transitar entre as tantas dimensões do conhecimento matemático, principalmente porque durante o jogo a criança se liberta, pelo menos em parte, das regras estabelecidas na relação com o professor. Nesse sentido, sem o medo do erro, sem o receio de frustrações e limitações implicitamente impostos nas relações escolares, ao jogar, o aluno pode comunicar mais sobre sua aprendizagem. (MUNIZ, 2010)

Aulas que se contrapõem ao ensino tradicional são fundadas em práticas investigativas e argumentativas, momentos em que o aluno em meio a contextos e situações desafiadoras busque soluções e argumente sobre as mesmas, construindo um pensamento lógico e dedutivo a partir das necessidades resolutivas. (SKOVSMOSE, 2008)

Vemos que:

- Estratégias de ensino podem ser adequadas a um procedimento de avaliação.
- Um jogo que intenta uma aprendizagem pode ser uma ação para analisar habilidades matemáticas.



LEMBRETE: Em uma avaliação para a aprendizagem de cada aluno, cada produção das crianças na escola acaba se tornando momento de análise e pesquisa, mesmo que denotados de outra intencionalidade no planejamento.

2 AVALIAÇÃO: MOMENTO DE *FEEDBACK*

Uma criança de 6 a 10 consegue compreender suas fragilidades de aprendizagem na escola? Ela consegue autorregular suas construções de resolução?

Perguntas complexas e bastantes estudadas. Mesmo não tendo respostas exatas a estas questões, pois uma série de fatores está envolvido na resposta, sabemos que é importante que cada aluno tenha na escola possibilidades de desenvolver processos de regulação (analisar suas produções) e metacognitivos (refletir sobre como pensou para realizar determinada ação).

Como desenvolver esses processos nas aulas de matemática?

Pelo feedback – momento em que o professor encaminha para que o aluno analise suas produções, questionando-o e fazendo-o refletir sobre o que estava bom, sobre erros e falhas nos caminhos percorridos.

Aquele certo ou **X**, colocado nas tarefas realizadas pelas crianças, pouco são refletidas pelos alunos. Muitas vezes, tais tarefas são colocadas dentro da mochila e esquecidas. Ao corrigir uma atividade junto com as crianças, ao lançar uma questão na mesa do aluno no momento da realização da atividade, ou ao solicitar que o mesmo lhe explique como pensou para chegar em determinado resultado, o professor pode trazer questionamentos e tentar encaminhá-lo a outras formas de pensar que o ele, sozinho, ainda não tinha projetado.

LEMBRETE: O *feedback* nas aulas de matemática não se reduz a:

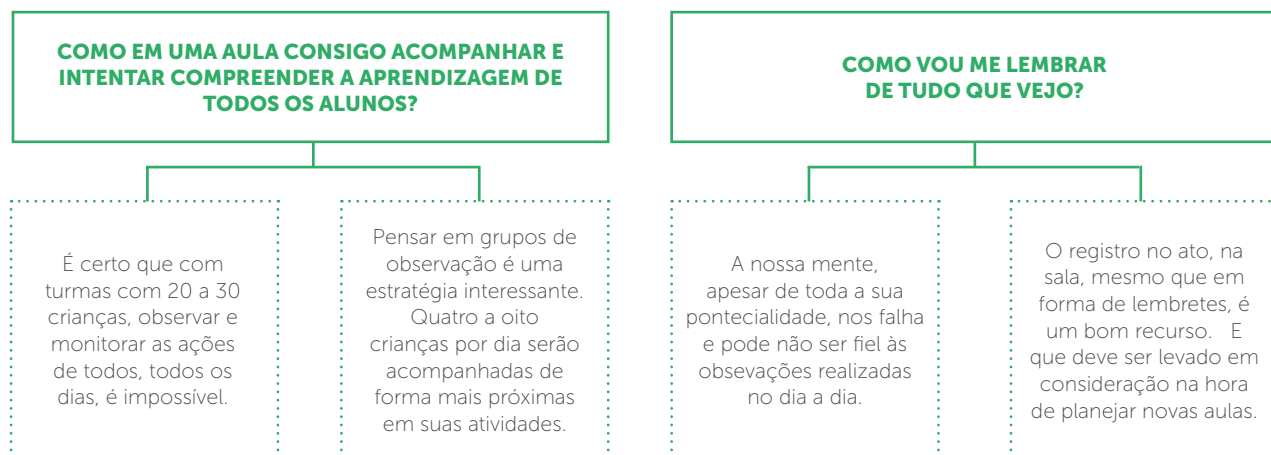
1. **Você errou, você acertou;**
2. **nisso você é bom, ou naquilo você é ruim.**



É um momento em que:

- **os professores se comunicam com o aluno e o ajudam a ultrapassar eventuais dificuldades, principalmente por meio de questionamento;**
- **ocorre a construção de um espaço de argumentação para que os alunos focalizem o olhar naquilo que ainda precisam melhorar e busquem alterar procedimentos já construídos.**

Em aulas dinâmicas, com momentos de *feedback*, algumas perguntas sempre nos perseguem:



3 COMPREENSÃO DO PENSAMENTO RESOLUTIVO

Nos itens anteriores, foram destacados aspectos e estratégias essenciais para uma avaliação voltada para a aprendizagem matemática de cada aluno.

Mas, em todos os processos considerados para estratégias de avaliação, isto é:

- Jogo;
- Comunicação de estratégias de resolução;
- *Feedbacks* para o desenvolvimento de processos de regulação e metacognição.

Há uma ação essencial do professor nas aulas de matemática: tentar compreender o pensamento resolutivo do aluno.

Ao deparar com uma produção matemática do aluno, o professor pode pensar em perguntas como:

- O que esperava que o aluno fizesse nessa atividade?
- Quais elementos matemáticos ele usou?
- Quais certezas matemáticas basearam suas respostas?
- Todas essas certezas podem ser validadas?
- Como a criança aprende este conteúdo matemático?

Todas elas constituem uma tentativa de tomar decisão de ensino, a partir da tentativa de compreensão do pensamento resolutivo do aluno.

Essa compreensão leva também a uma forma diferente de encarar o erro.



A QUESTÃO DO ERRO

O erro foi, durante muito tempo, a representação da não aprendizagem, algo relacionado com a falha do aluno, com a sua falta de vontade em aprender.

Essa atitude de culpar o aluno pelo erro não ajuda em nada o processo de aprendizagem. Ao contrário, causa um movimento adverso e, em matemática, renova a visão e crença dessa área do conhecimento como um monstro a ser temido e evitado.

3.1 Como superar essas inadequações?

O sentimento a ser buscado incessantemente, em sala de aula, é de que todos estejam envolvidos e empolgados com desafios, e que cada pequena fala tenha um valor destacado, tentando contornar os obstáculos e obter caminhos para a solução dos mesmos. O erro deve ser encarado com naturalidade – certo contra-argumento em tom neutro – ou até mesmo com brincadeiras, caso se evidencie, o que leva a um beco sem saída. De qualquer modo, como mais um elemento com que terão que lidar, no percurso de aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO E (RE)PLANEJAMENTO

Caminhamos até aqui, principalmente, nas reflexões sobre avaliação nas aulas de matemática e nos apontamentos realizados. Nesse processo, muito cabe ao professor realizar, como organizador do trabalho pedagógico; mas, todo o trabalho empreendido só valerá o esforço, se refletir diretamente nos novos planejamentos e em toda a organização do trabalho pedagógico.

Imagine uma turma de 2º ano, na qual, após uma ou duas semanas trabalhando com atividades envolvendo a ideias do campo aditivo, a professora percebeu que:

1. A maioria dos alunos não conseguia compreender situações de comparação, não estabelecendo a diferença entre duas quantidades;
2. Quatro alunos não solucionavam sozinhos situações de retirada ou comparação;
3. Um aluno necessitou de apoio em todas as situações propostas.

Diante de tal quadro, como encaminhar as próximas ações?

Pensar inicialmente quais são as dificuldades ou potencialidades mais coletivas é uma forma de facilitar o trabalho em sala. Se a maioria da turma ainda não consegue resolver situações de comparação de quantidade, o professor deve iniciar por aí sua retomada de conteúdo.

Pensar: como as crianças aprendem? Este é um passo fundamental para a organização de um planejamento em consonância com a avaliação. Tal pergunta vai nos dirigir para tomada de decisões quanto:

1. **Ao tempo:** precisarei de mais quantas aulas na continuidade de atividades com esse conteúdo?
2. **Espaço:** quais espaços utilizarei nas atividades? Em sala? Em casa, via atividade de dever de casa? No pátio?
3. **Estratégias e materiais pedagógicos:** usarei jogos? Aulas explicativas? Aulas invertidas? Grupos produtivos? Vou usar livro didático? O Caderno de Atividades?

E quanto às dificuldades em grupos menores - o que fazer?

Um trabalho diversificado será necessário: projetos interventivos, aulas de reforço, estações em grupo, atendimento individualizado e reagrupamentos são algumas ações adotadas com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem.

Com essas ações, o professor inicia uma trajetória cíclica, em que a avaliação alimenta e sustenta o planejamento, seja ele de aula ou por período.

REFERÊNCIAS

BERTONI, N.E. e GUIDI, R. M. Numerização. Em: *Apostilas do Projeto Um Novo Currículo de Matemática da 1ª a 8ª série*. Brasília: SBEM DF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: Ano 1*, Unidade 6: MEC, SEB, 2012.

Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/86>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais*. SEEDF, 2014.

MENDES, Marcelle Tavares; TREVISAN, André Luís; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Possibilidades de intervenção num contexto de ensino e avaliação em matemática. Em Teia: *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 3, n. 1, 2012.

MUNIZ, C. A. *Brincar e jogar: enlacs teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. *A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, matemática e responsabilidade*. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

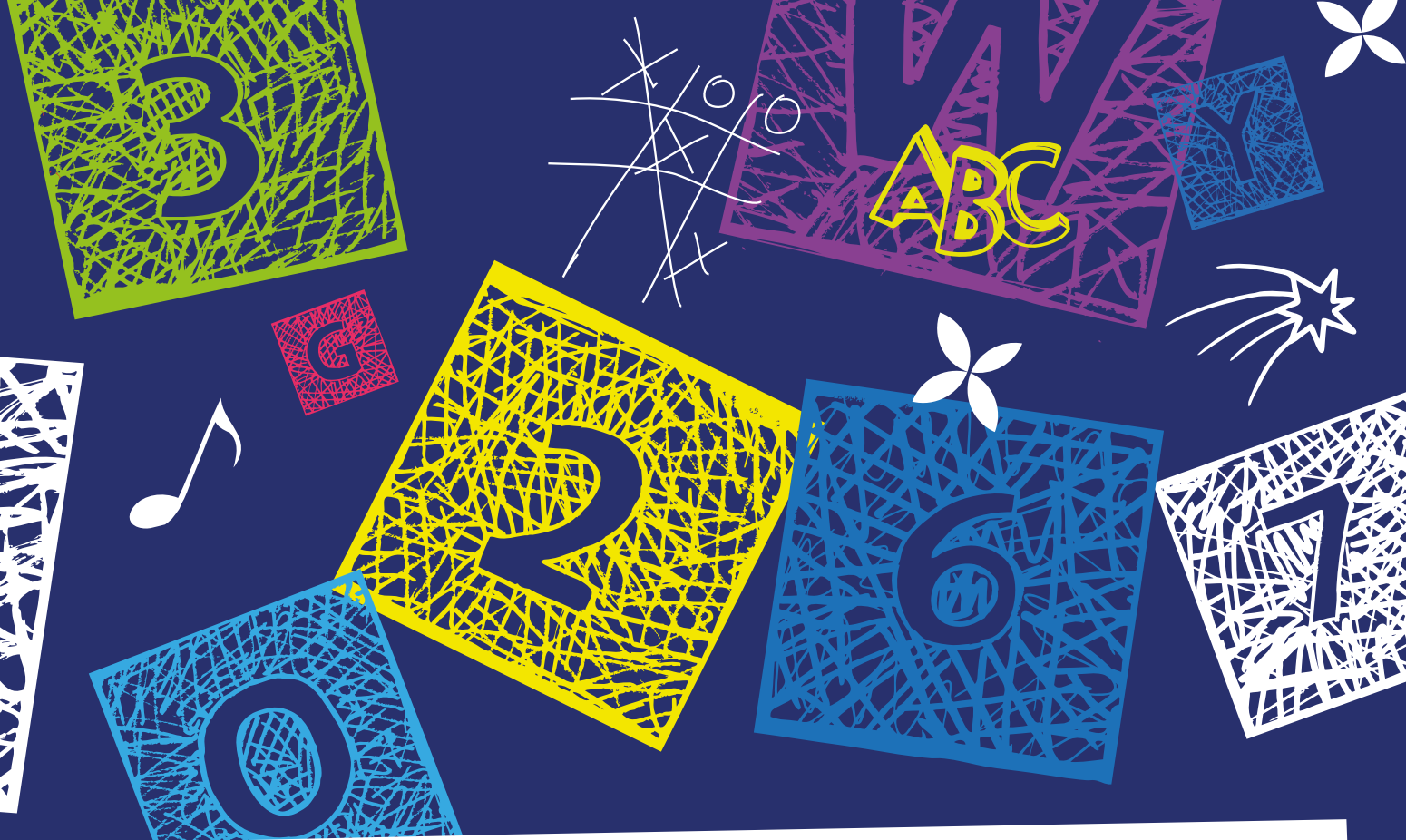
VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000, p.44.

VERGNAUD, Gerárd. O que é aprender? In: BITTAR, Marilena; MUNIZ, Cristiano Alberto (Orgs.). *A aprendizagem Matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

VERGNAUD, Gerárd. *A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. A avaliação formativa e a formação de professores ainda um desafio. *Revista Linhas Críticas*. Brasília. v.12, n.22, p.159. jan-jun. 2001.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Coordenação de Formação de Professores
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF



NEALCFORM
Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas
Coordenação de Formação Continuada de Professores

Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

